

CM

CAHIERS MARXISTES

du bon usage
de l'école



*Michel Briquet - Lucienne Daubie - Martine Derave - Camille Dieu -
Jean Doneux - Gérard Fourez - Yves Herlemont - Guy Noël - Jules Pirlot -
Jean-Claude Raillon - Claude Renard - Jean-Maurice Rosier -
Jacques Teghem*

oct. - nov. - déc. 1990 176

abonnement annuel (6 numéros)

pour la Belgique
pour l'étranger

900 f
1000 f

faites-vous et faites-nous plaisir en effectuant sans tarder un versement au compte 001-1047600-76 des CM
20, avenue de stalingrad, 1000 bruxelles

prix par numéro : 200 f

comité de patronage :

Edmond Dubrunfaut, Augustin Duchateau, Robert Dussart,
Roger Somville.

comité de rédaction :

Jacques Aron, Francis Chenot, Claudine Cyprès, Pascal Delwit,
Jean-Michel De Waele, Dominique Driessen, Anne Drumaux,
Pierre Gillis, Michel Godard, Serge Govaert, Jean-Jacques Heirwegh,
Jean-Pierre Keimeul, Rosine Lewin, Bérangère Marquès-Pereira,
Jacques Moins, Jacques Nagels, Marc Rayet, Claude Renard,
Jean-Maurice Rosier, Christian Vandermotten, Benoît Verhaegen.

mise en page : Hélène De Noose

rédacteurs en chef : Pierre Gillis, Michel Godard

Avec l'appui de la Commission communautaire française de la région de Bruxelles-Capitale.

Edité par FREE asbl avec le soutien de la Fondation Jacquemotte.

C	M
CAHIERS	
MARXISTES	

sommaire

éditorial	2
<hr/>	
- la région d'abord claudes renard	11
✓ - régionaliser l'enseignement ? jacques teghem	17
<i>le mouvement</i>	
- quand les enseignants se rebiffent jules pirlot	29
✓ - l'école: l'argent et le reste jean doneux	37
- priorité au non marchand ! <i>interview de</i> micHEL briquet	47
- enseignants: la fin de la division <i>interview de</i> lucienne daubie	58
- pour un syndicat tout-terrain <i>interview de</i> camille dieu	65
<i>le qualitatif</i>	
- pour l'école jean-claude raillon	79
- l'école comme lieu des savoirs jean-maurice rosier	87
- enseigner demain ? guy noël	89
- les sciences doivent-elles toujours s'enseigner de manière disciplinaire ? gérard fourez	95
- résoudre l'échec, mais comment ? martine derave et yves herlemont	99
<hr/>	
- l'intégration : une idéologie de longue haleine altay et ural manco	111
- la monarchie en belgique : continuités et ruptures claudes renard	120
- géographie des élections en urss vladimir kolossov	131
- althusser jean-maurice rosier	144
<hr/>	
livres	146
revues	144
<hr/>	

éditorial

DU BON USAGE DE L'ECOLE

« Il y a dans chaque instituteur, dans chaque institutrice, un auxiliaire naturel du progrès social et moral, une personne dont l'influence ne peut manquer, en quelque sorte, d'élever autour d'elle le niveau des moeurs ».

Jules Ferry

« On peut alors affirmer que la crise, d'une profondeur sans précédent, qui ébranle à travers le monde le système scolaire de tant d'Etats, souvent conjointe à une crise (déjà annoncée dans le Manifeste) qui secoue le système familial, prend un sens politique, si l'on considère que l'Ecole (et le couple Ecole-Famille) constitue l'Appareil idéologique d'Etat dominant ».

Louis Althusser

Il est difficile pour une revue bimestrielle de suivre le rythme auquel le dossier scolaire a évolué, au gré des actions des enseignants, des parents, de la longue absence de réaction du pouvoir. Une déjà copieuse bibliographie peut être consultée sur le sujet : certains ont écrit avant nous, et d'autres nous suivront certainement (voir la petite liste de références que nous vous indiquons plus loin). Nous n'avons pas tenté de situer le problème internationalement, alors qu'on aurait pu : les lycéens français, la déglingue alarmante du système d'éducation américain, dénoncée par de nombreux observateurs,... Mais à chaque saison suffit sa

peine, la problématique belge (francophone) remue déjà des questions en nombre respectable.

Cet éditio est rédigé au moment où les partis majoritaires de la Francophonie, représentés par Spitaels et Deprez, proposent au front commun syndical un projet d'accord que les dirigeants syndicaux s'engagent à défendre devant leurs affiliés. La rapidité du déblocage — trois jours de négociations menées par Spitaels suite à la grande manifestation mise sur pied par les organisations de parents le dimanche 18 novembre — témoigne d'un niveau de cynisme qui mériterait les honneurs du Guinness Book : quel extraordinaire mépris pour six mois de lutte acharnée des enseignants ! Elle est aussi un merveilleux révélateur de la réalité des rapports de pouvoir au sein des institutions belges, qu'on peut sans hésiter qualifier de pseudo-fédérales à la lumière de la brillante démonstration que nous venons de vivre, celle de l'impuissance radicale de l'exécutif communautaire. A cet égard, il faut appeler un chat un chat, et ne pas hésiter à parler de recul démocratique par rapport au passé : le pouvoir effectif, concentré dans les partis qui se le partagent nationalement, a dressé devant lui un paravent irresponsable qui le protège des pressions populaires.

C'est le premier thème sur lequel nous nous penchons, en guise de préambule, par le biais de deux contributions opposées, celles de Claude Renard et de Jacques Teghem. Opposées, certes, mais peut-être la contradiction qui les sépare n'est-elle pas aussi antagoniste que ce qu'une comparaison formelle pourrait indiquer : Claude Renard s'intéresse au processus inachevé de fédéralisation de l'Etat pour condamner la Communauté française en faveur des Régions, et inscrit le problème de l'enseignement dans ce cadre, alors que Jacques Teghem exprime les inquiétudes qu'il nourrit face à l'éventualité d'une prise en charge de l'enseignement par les Régions dans le contexte actuel des rapports politiques. Pour s'en tenir au plan institutionnel, la véritable divergence entre eux apparaît le plus clairement à la lumière d'une petite note en bas de page de Jacques Teghem : les évolutions récentes du PS et de la FGTB wallonne, ajustant l'un et l'autre leurs programmes à la soft idéologie d'un consensus centriste, laissent-elles une place quelconque à l'ancien

projet progressiste et wallon de réformes de structures issu du renardisme ?

Deuxième bloc, consacré au mouvement proprement dit, à ses enjeux, à ses protagonistes, à ses ambitions, dont nous parlent acteurs ou témoins privilégiés. Jules Pirlot nous en retrace l'historique, jusqu'à sa relance du début de l'automne ; Jean Doneux, observateur attentif du monde scolaire, nous offre un remake de la réponse qu'il avait adressée à un questionnaire de la Confédération Générale des Enseignants (CGE), dans laquelle il pose un regard critique sur les positions des uns et des autres, faisant le tour des questions, budgétaires ou pas, soulevées par le mouvement. Trois interviews clôturent cette partie de notre dossier : par ordre alphabétique, Michel Briquet, instituteur et animateur d'un collectif bruxellois, Lucienne Daubie, militante de la CCPET, une des centrales chrétiennes de l'enseignement, et Camille Dieu, secrétaire communautaire de la CGSP-enseignement. On notera avec intérêt leurs convergences, leurs oppositions, ce qui les passionne comme ce qui les laisse froids. Ainsi, leur intérêt pour les questions institutionnelles augmente avec leur implication dans un appareil : presque nul pour Michel Briquet, modéré pour Lucienne Daubie, et plus important pour Camille Dieu. On prend aussi à les lire la mesure des difficultés des organisations syndicales dans le conflit, dont on peut, selon le point de vue adopté, les rendre peu ou prou responsables elles-mêmes.

Un enseignant gréviste, militant CGSP, en faisait la caricature suivante : « le syndicat est une organisation qui se veut contestataire, mais les objectifs de changement qu'il affiche sont corsetés par des impératifs très contraignants et prioritaires, qui, c'est le moins qu'on puisse en dire, entravent ses possibilités de mouvement. Quelques exemples : on se bat contre des ministres, mais réclamer leur démission nuirait au mouvement. Le financement de la Communauté française est insuffisant, mais seuls les Flamands bénéficieraient d'une révision de la loi de financement. La régionalisation de l'enseignement ? Les Liégeois sont pires que les Bruxellois. Parler rationalisations ? Non merci, car seul l'enseignement officiel y serait soumis. Parler pédagogie ? C'est créer une opposition stérile entre

régents et licenciés ». Dans ces conditions, le changement s'apparente à la quadrature du cercle !

L'intériorisation de ces contraintes par les syndicats crée des tabous de fait qui conduisent Michel Briquet à évoquer le filtrage de la parole de la base, alors que Camille Dieu prend la peine de répondre aux arguments un par un,... et donc de les justifier. Cet écart a parfois pris des proportions dramatiques, au point que dans certaines assemblées, on a pu croire qu'enseignants rejetant leur ras-le-bol par tous les pores, et responsables syndicaux répondant par un discours construit et rationnel ne parlaient pas de la même chose.

C'est le même hiatus que souligne le vilain Moutard — contrepèterie de Martou — qui grogne dans la *Revue Nouvelle*, lorsqu'il reproche aux enseignants d'être des corporatistes absolus (par opposition sans doute aux corporatistes relatifs qui inclinent à davantage d'indulgence) sous prétexte qu'ils ne comprennent pas grand-chose aux subtils équilibres budgétaires et institutionnels belges. Mais quels sont les groupes sociaux qui accepteraient de soumettre leurs revendications aux compromis laborieusement élaborés par quelques vice-premiers ministres qui ne leur ont d'ailleurs jamais demandé leur avis ? Notre conception de la démocratie est aux antipodes de celle qu'exprime ce Garment-là : un Etat est démocratique dans la mesure où les luttes sociales, les revendications des laissés-pour-compte, les projets émancipateurs des dominés y trouvent un débouché, et qu'on ne les écrase pas sous la raison d'Etat. L'expression n'est pas démesurée : les enseignants, avec les autres travailleurs du secteur non marchand, sont bel et bien les laissés-pour-compte de la reprise économique de la fin des années quatre-vingts. Quant à l'accusation d'égoïsme corporatif, elle ignore sans vergogne le fait que les enseignants, par la voix des syndicats qui les représentent, ont toujours insisté pour obtenir un financement supplémentaire pour la Communauté, refusant donc de voir leurs revendications satisfaites au détriment de la RTBF ou des travailleurs socio-culturels — ceux du MOC y compris — payés par cette même Communauté. Cette solidarité du secteur non marchand, que Michel Briquet met au premier plan de ses préoccupations,

tions, a bien été présente dans le mouvement. La définition de ces nouvelles solidarités ne facilite évidemment pas non plus la tâche des organisations syndicales, en ce sens qu'elles ne coïncident pas avec les solidarités structurelles des centrales syndicales. A la FGTB, par exemple, le secteur enseignement appartient à la Centrale des services publics, qui regroupe du marchand et du non marchand — ou plutôt du productif et du non productif, au sens marxiste du terme. A l'inverse, le secteur de la santé, qui relève au moins partiellement du non marchand, est à cheval sur la sphère publique et sur la privée. L'affirmation pratique, concrète de ces solidarités passe donc par le dépassement des frontières traditionnelles au sein du mouvement ouvrier, frontières qui font sans doute la part trop belle au statut juridique de l'employeur.

En durant, le conflit a fait se décanter les positions en présence et les a focalisées sur un point clé : l'emploi. Le Moufflet de la *Revue Nouvelle* a dit tout haut ce que beaucoup pensent tout bas : il faut moins d'enseignants, mieux payés. Chiffres à l'appui, tente-t-il de nous faire croire. Ici, la malhonnêteté intellectuelle est patente, les données chiffrées présentées n'étayant pas les affirmations péremptoires de l'article ; on est donc en droit de penser que leur fonction première est de nimber tout l'article d'une auréole de sérieux scientifique, destinée à impressionner les indigents en esprit critique. Exemple : « *Le rénové favorise les forts en maths et augmente le nombre d'échecs à tous les niveaux* ». Cherchez la démonstration, vous ne la trouverez pas. « *Budgets babyloniens* » : seule une comparaison avec d'autres pays permettrait de se faire une religion. Elle ne s'y trouve pas. Par contre, vous la trouverez, avec bien d'autres données intéressantes, dans le dossier *L'enseignement éclaté ?* publié à l'initiative de professeurs et de l'association des anciens élèves du Collège Saint-Michel à Bruxelles. On y découvre, dans l'article de Christophe Evers intitulé « Le coût de l'enseignement », que la Belgique consacrait en 1986 5,5 % de son PNB aux dépenses d'éducation, loin derrière les pays scandinaves (7,7 % pour le Danemark, 7,6 pour la Suède, 6,9 pour la Norvège), derrière les Pays-Bas (6,9 %), derrière la France

(6,1 %). Bien sûr, il existe de nombreux Etats qui consacrent moins que la Belgique à leur enseignement, mais si nos budgets sont babyloniens, que dire de celui du Danemark qui représente 40 % de plus, ou de celui de la Bulgarie, qui représente 30 % de plus ? Je m'en voudrais de poursuivre la polémique avec le Marmot sans lui rendre une justice, celle d'avoir mis en évidence le coût élevé de l'enseignement secondaire, surtout celui de la Communauté, montré du doigt par opposition au secondaire catholique, mieux, ou moins mal géré, nous dit-on (diviser pour régner, on n'a pas encore trouvé mieux pour affaiblir l'adversaire). C'est en particulier de là que vient la fameuse donnée qui a déjà fait couler pas mal d'encre, de 7 élèves pour 1 prof, suggérant l'existence d'un paradis pédagogique en Belgique francophone. Eliane Boucquey, dans une Carte Blanche au *Soir* (jeudi 22 novembre), a bien montré que ce n'était évidemment pas de cela qu'il était question. Sans répéter ses arguments, évoqués également par Camille Dieu, nous nous contenterons de rappeler que ce chiffre ne représente pas le nombre moyen d'élèves par classe, et qu'il n'a de valeur que comparative. Deux remarques pour éclairer ces chiffres, à propos de la spécificité du secondaire de la Communauté : la mise en disponibilité partielle n'y existe pas, et il arrive qu'un enseignant nommé ayant perdu une partie de son horaire ne soit pas réaffecté pour ce morceau d'horaire. Une telle situation pèse financièrement, mais ne change rien à la moyenne du nombre d'élèves par classe. Ensuite, l'instauration du NGPP (nombre global de périodes-professeurs) fixe pour chaque établissement le nombre d'enseignants qui y sont employés. Le maintien d'options ne comprenant qu'un petit nombre d'élèves se paie donc cash, à l'intérieur de la même école : d'autres cours, en général des cours généraux, seront dispensés à des classes nettement plus nombreuses que la moyenne.

Il est possible que la transparence réclamée de toutes parts fasse apparaître des dysfonctionnements, et de mauvaises répartitions d'emploi. Peut-on pour autant affirmer que l'enseignement est pléthorique, à l'instar de notre Moutard ? Certainement pas si on vise une réduction drastique de l'échec scolaire : combien

d'emplois ne faudra-t-il pas créer dans les ZEP, combien d'autres pour permettre aux instituteurs de coordonner leurs activités hors de la présence des enfants, et pour réaliser des transitions douces entre le maternel et le primaire, entre le primaire et le secondaire ? Dans cette perspective, la notion de productivité de l'enseignement apparaît non seulement comme vide de sens, mais tout simplement incongrue.

Fin de la polémique, et retour à la présentation de notre numéro, dont le dossier Ecole s'achève avec un troisième et dernier bloc, celui qui touche à ce qu'on a regroupé sous le vocable qualitatif. Jean-Claude Raillon et Jean-Maurice Rosier plaident pour une restauration des savoirs, qui concerne sans doute davantage le secondaire et le supérieur que le primaire. Cette position témoigne aussi d'un refus, celui de voir l'Ecole chargée de la résolution des problèmes affectifs des adolescents qui la fréquentent, suite à l'important transfert de responsabilités familiales vers l'Ecole. Pour Raillon, la psychologie est une science et une discipline d'enseignement, et comme telle, elle s'enseigne ; mais gare à qui glisserait de là à la pratique de la direction de conscience !

Sur un ton très différent, la contribution de Guy Noël s'inscrit dans la même perspective, celle qui privilégie la didactique face à la pédagogie. Il nous fait part de l'état des discussions menées à la Société Belge des Professeurs de Mathématique d'expression française, et des conclusions provisoires qu'il en tire pour la formation des professeurs du secondaire.

Dans le contexte débloqué que nous avons le bonheur de connaître — merci les grévistes ! — ces discussions sont loin d'être académiques. Le ministre Ylieff a présenté au Conseil de la Communauté française les conclusions de la commission dite De Landsheere, chargée de proposer une réforme générale de la formation des enseignants. L'idée la plus claire qui s'en dégage est que tous les enseignants devraient être formés à l'Université. Il ne fait pas de doute qu'une telle réforme améliorerait le statut de tous les enseignants. Mais le flou artistique domine quant à la manière d'organiser cette réforme, au moins en ce qui concerne

les futurs profs du secondaire. S'agit-il d'envoyer tout le monde en Faculté de psycho-pédagogie, en mettant l'accent sur des techniques de communication, quitte à compléter en fin de cycle par une spécialisation disciplinaire, ou pluridisciplinaire ? Ou au contraire, dans le sens proposé par Guy Noël, de renforcer l'agrégation par un approfondissement des problèmes didactiques d'une discipline donnée, qui viendrait couronner des études effectuées dans la Faculté spécialisée, soit, dans la plupart des cas, sciences ou philo et lettres ? Nous terminons notre dossier dans sa partie « qualitative » par deux recherches originales. L'une a été menée aux Facultés Notre-Dame de la Paix à Namur, au cours d'un séminaire animé par Gérard Fourez, et tente de répondre à la question : « Les sciences doivent-elles toujours s'enseigner de manière disciplinaire ? ». L'autre, due à Yves Herlemont et Martine Derve, s'efforce de cerner à un niveau micro-social les mécanismes d'apprentissage qui assurent la reproduction de la structuration en classes de la société.

La fin de notre numéro ne nous entraîne d'abord pas très loin des préoccupations des enseignants soucieux d'égalité sociale : Altay et Ural Manco, chercheurs à l'Université de Liège, ont étudié la situation des immigrés et nous entretiennent de l'intégration, une idéologie de longue haleine.

Ensuite, avec Claude Renard, nous quittons vraiment l'enseignement, mais en restant en Belgique, pour jeter un regard sur la Monarchie. Cela s'imposait à l'heure où les interventions politiques répétées de M. de Saxe-Cobourg-Gotha façonnent petit à petit une nouvelle image de celui qui est souvent présenté comme l'arbitre de nos conflits, celle d'un leader de la vieille droite cléricale et réactionnaire. A force de se heurter aux néo-libéraux, on en avait presque fini par oublier l'existence de cette faction !

La rédaction des *Cahiers Marxistes* a reçu un cadeau qu'elle est heureuse de vous faire partager : une analyse cartographique des résultats électoraux en URSS, présentés par Vladimir Kolossov. C'est un inédit, que vous apprécierez, nous en sommes sûrs, à sa juste valeur.

Nous ne sommes pas de ceux qui crachent sur leur passé, et nous sommes plusieurs, au comité de rédaction, à ne pas avoir oublié l'importance que les travaux de Louis Althusser ont eue dans notre formation philosophico-politique. C'est le sens du petit hommage que nous tenions à lui rendre, et qui précède l'habituelle rubrique livres et revues.

Pierre GILLIS

Petite bibliographie

A propos, autour et à l'occasion du mouvement des enseignants :

- *La Revue Nouvelle*, 46^e année, numéro 9, septembre 1990 : « Les portes de l'école » (voir notre compte rendu).
- *Chronique féministe*, numéro 37, septembre-octobre 1990 : « Propos d'école » (voir notre compte rendu).
- *Forum Rouge/Vert*, numéro 3, octobre 1990.
- *Echec à l'échec* (le mensuel de la CGE), numéros 73 (septembre 1990) et 74 (octobre 1990).
- *L'enseignement éclaté ?*, publié à l'initiative de professeurs et de l'association des anciens élèves du Collège Saint-Michel à Bruxelles ; fourmille de renseignements, de données et de prises de position intéressants — évidemment marqué par son origine.

Quelques références plus générales :

- *Contradictions*, numéro 57 (été 1989) : « L'école... après crise. Tous intellectuels ».
- *Malaise à l'école*, par Raymond Quivy, Danielle Ruquoy, Luc Van Campenhout, Publications des Facultés universitaires Saint-Louis (Bruxelles).
- *De l'école*, par Jean-Claude Milner, Editions du Seuil (Paris, 1984) : un rien réac, républicain, farouche défenseur de l'école.
- *Le niveau monte* (Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles), par Christian Baudelot et Roger Establet, Editions du Seuil (Paris, 1989).

la région d'abord

claire renard

On peut trouver cela injuste, mais c'est un fait : l'action des enseignants, qui n'a rien à voir avec les problèmes institutionnels, a porté un coup sévère à la crédibilité de la Communauté française de Belgique en tant qu'institution. Celle-ci ne parvient manifestement pas à assumer la lourde responsabilité qui lui incombe en vertu de trois articles de la Constitution (17, 59 bis, 107 ter).

Cet échec de la CFDB a apporté de l'eau au moulin du mouvement *Wallonie Région d'Europe*, dont un congrès réclamait dès la fin mars 1990, la dissolution de la Communauté et le transfert du gros de ses compétences, dont l'enseignement, vers les régions wallonne et bruxelloise (1). Sous le couvert d'un accord de coopération, quatre compétences communautaires sont d'ailleurs transférées aux deux Régions en échange de leur aide financière et si, en soi, ce troc est peu important, il acquiert une certaine signification dans la mesure où il confirme une tendance que l'expérience des lois de régionalisation d'août 1980 avait déjà fait apparaître : « *Les transferts ont toujours été dans le sens de la Communauté vers la Région et non l'inverse* » (2).

un euphémisme

Or, cette tendance est en contradiction avec la conception générale des réformes constitutionnelles et institutionnelles adoptées depuis dix ans ; incontestablement, les textes portent la marque d'une volonté politique bien arrêtée, celle de donner la prééminence à la Communauté sur la Région. Il suffit, pour s'en convaincre, de relire le paragraphe 4, toujours en vigueur, de l'article 1^{er} de la loi spéciale du 8 août 1980 : « *Le Conseil de la Communauté française et le Conseil régional wallon peuvent décider de commun accord (...) que le Conseil et l'Exécutif de la Communauté française exercent (...) les compétences des organes régionaux.* »

Ceux qui parlent à ce propos d'une « fusion » utilisent donc un euphémisme ; il s'agirait, en réalité, d'une dilution de la Région wallonne, comme entité politique, à l'intérieur de la Communauté française de Belgique. La même loi cherche d'ailleurs à faciliter la tâche du législateur en ce sens : « *Aussi longtemps que le Conseil de la Communauté n'exerce pas les compétences du Conseil régional wallon (...) ces Conseils peuvent décider de leur coopération et de celle de leurs services, tenir des séances communes et créer des services communs* » (art. 52).

Donc, si la fusion ne s'est pas réalisée et n'a même pas été amorcée durant la décennie qui s'achève, ce n'est certes pas faute d'incitants législatifs ! Et l'on retrouve encore cette volonté d'assurer la prééminence de la Communauté dans les réformes les plus récentes. L'hypothèse d'un transfert des compétences régionales à la Communauté est prise en compte aussi bien dans la loi d'août 1988, modifiant celle de 1980, que dans la loi spéciale de janvier 1989 relative au financement. Celle-ci prévoit en son article 1^{er} que *tous les moyens financiers* de la Région wallonne seraient alors gérés par la Communauté française.

A quelle volonté politique correspondent ces textes ?

De toute évidence, ils portent la marque de la conception flamande du fédéralisme qui s'est imposée au législateur. « *La base de notre système fédéral est le fait de deux communautés* », déclarait M. Dehaene lors de la mise en train des dernières réformes institutionnelles (3). Et le Premier ministre lui-même a confirmé, dans une interview plus récente, que la Communauté flamande n'accepterait de se dessaisir d'aucune compétence, d'autant que cela conforterait Bruxelles comme Région autonome (4). C'est que l'institution communautaire est effectivement la structure étatique la plus adéquate du point de vue flamand ; elle correspond à la réalité d'une communauté-nation qui s'accommode de l'Etat belge dans la mesure où elle y détient l'hégémonie politique grâce à son poids démographique et économique.

Il est vrai que le fédéralisme bicommunautaire a aussi de fervents adeptes en Wallonie et parmi les francophones bruxellois. N'oublions pas que la loi spéciale d'août 1980 a obtenu la majorité des deux-tiers au Parlement parce qu'elle garantissait aux libéraux la représentation proportionnelle au sein des Exécutifs. Et quand cette règle cessa d'être en vigueur, en 1985, un accord de majorité permit au PRL et au PSC unis de rejeter les socialistes dans l'opposition, aisément au niveau communautaire, d'extrême justesse au niveau régional. Les libéraux avaient mis une condition à l'ouverture au PS : que celui-ci accepte la « fusion » !... Il est bon de le rappeler au vu de l'article 10 de la loi d'août

1988 qui reprend la formule proportionnelle d'août 1980, si bien que si la « fusion » intervenait maintenant, le PRL reviendrait au pouvoir à la CFDB jusqu'en octobre 1992. Ce n'est là, certes, qu'une hypothèse d'école mais qui fait comprendre l'empressement des libéraux à vanter les avantages de cette « fusion » chaque fois que l'occasion s'en présente. Il ne s'agit d'ailleurs pas seulement d'opportunités électorales. Le fond de la question, c'est que la droite gouvernerait plus aisément selon ses vœux si elle parvenait à prendre appui sur la Communauté française pour régenter la Wallonie : l'expérience des années 80 le démontre autant que les résultats électoraux.

Quant au PSC, il y existe une tendance influente qui semble disposée à rejoindre la position libérale, à ceci près que la « fusion » ne deviendrait une de ses revendications prioritaires que pour la prochaine législature. C'est bien le style de la vieille maison de la rue des Deux-Eglises... Là aussi, la fédéralisation du pays, subie plus qu'acceptée, continue à porter les traces suspectes de l'impulsion initiale qui lui fut donnée par les grévistes wallons de 1960-61, tant il est vrai que ceux-ci, dans leur confrontation avec la « Belgique de papa », s'étaient préoccupés avant tout de l'avenir de leur région et fort peu de la Communauté française de Belgique. La FGTB wallonne s'en est opportunément souvenue lors de son congrès d'octobre dernier.

la réalité est têtue

Nos milieux conservateurs ont toujours été guidés, dans la problématique des réformes de l'Etat, par le souci d'impuissanter la gauche wallonne. Jusqu'à l'affaire de Leuven, en 1968, ils se sont accrochés à l'Etat unitaire aussi bien contre le programme économique de la FGTB « renardiste » que contre un fédéralisme à trois derrière lequel certains virent se profiler la menace d'un *Cuba wallon* (une des plus remarquables somettes de notre histoire sociale). Puis il y eut un changement de stratégie à l'initiative de Gaston Eyskens qui s'entendit avec les socialistes, en 1970, pour introduire le principe des trois régions dans l'article 107 quater de la Constitution. Principe en soi excellent, mais, comme l'a bien perçu le regretté André Méan (5), la droite se saisit alors du thème de la régionalisation pour sauver les meubles de l'Etat unitaire ; on voulut banaliser la Région qui devenait, dans une situation générale fort différente de celle que l'on avait connue avant 68, une entité administrative sans grande consistance politique. La manoeuvre ne réussit toutefois que partiellement parce que la montée du mouvement national flamand mit en exergue des revendications essentiellement communautaires, au grand dam des régionalistes bruxellois.

C'est ainsi que l'on en arriva à ce paragraphe 4 de l'article 1^{er} de la loi spéciale du 8 août 1980 qui, on l'a vu, consacre la prééminence de la Communauté sur la Région. Mais, parce que la réalité est têtue, le législateur d'août 80 dut quand même admettre le principe de l'asymétrie dans l'organisation des institutions de l'Etat belge. La loi pousse à la communautarisation intégrale, tout en donnant à la Région wallonne et à ses forces de gauche la possibilité légale de bloquer toute tentative en ce sens. Pour que la Communauté exerce les compétences de la Région, il faut, en effet, un vote à la majorité des deux-tiers dans les deux Conseils. Jusqu'à présent, la forte identification wallonne que le PS s'est donnée depuis le début des années 80 et le poids du mouvement de José Happart en Wallonie ont rendu un tel vote absolument inenvisageable, surtout au CRW. Ces éléments ont largement favorisé l'action des fédéralistes partisans de la régionalisation à trois ; en 1988, les partis flamands se sont résignés enfin à la constitution de la Région bruxelloise, au moins dans certaines limites ; là aussi, les faits ont été les plus forts.

un contrepoids nécessaire

On aurait toutefois tort d'en rester là et de s'installer le plus confortablement possible dans des artifices institutionnels verrouillés. Même si les compromis antérieurs ont eu leur raison d'être durant une période déterminée du processus de fédéralisation, tout indique que nous sommes entrés dans une période nouvelle qui confère à la notion de Région un autre sens que celui que l'on pouvait lui attribuer durant les années 70, à l'époque où le 107 quater fit les belles nuits de la rue de la Loi. C'est une notion en pleine évolution, et pas seulement chez nous ; dans les vastes espaces géopolitiques qui se créent, plus particulièrement en Europe, les peuples cherchent à assurer leur avenir là où ils vivent, mais pas du tout dans une optique de repli frileux ; on fait par ailleurs moins confiance que naguère aux Etats nationaux centralisés et, à plus forte raison, le phénomène est-il nettement ressenti dans un Etat dénué de solides racines historiques ; mais même les mieux ancrés historiquement ne pourront résister indéfiniment à la rupture du vieux couple Etat national - marché national et au transfert ultérieur prévisible de leurs prérogatives régaliennes les plus vénérables (à commencer par celle de battre monnaie) à des pouvoirs supranationaux.

La réunification de l'Allemagne n'hypothéquera pas nécessairement cette perspective ; il est significatif qu'après la chute d'un régime qui s'était montré très centralisateur, des Länder se soient reconstitués

presque d'eux-mêmes sur le territoire de l'ex-RDA ; significatif aussi que la représentation diplomatique des Länder allemands auprès de la CEE ait succédé à celle de l'Allemagne de l'Est à Bruxelles dans les imposants locaux du boulevard Saint-Michel.

Quand un processus d'intégration politique a des possibilités réelles d'aboutir à terme, l'Europe succédant en l'occurrence aux nations constituées au 19^e siècle, on peut penser, avec F. Braudel, que « *si l'espace divise, il unit aussi du fait même de cette division, créatrice sans fin de besoins complémentaires...* » (6). Mais, à notre époque, il importe que la volonté politique de satisfaire ces besoins s'exprime en s'appuyant sur les intérêts des populations et en recherchant de nouveaux équilibres qui ne s'établiront pas spontanément. Aussi serait-il bon que la Région (qu'on l'appelle ainsi ou autrement) prenne de plus en plus d'importance comme entité politique, comme lieu de vie démocratique, de réidentification culturelle et aussi de résistance à l'aggravation des inégalités économiques (7). José Happart a beaucoup enrichi la réflexion sur ce problème en proposant à la gauche de prendre appui sur la Région (en même temps que sur la commune) pour donner une réplique constructive, démocratique et civilisée au réveil des nationalismes et des sous-nationalismes. On espère donc que le prochain congrès des socialistes wallons, prévu pour janvier 1991, confirmera l'accord Happart-Collignon qui va dans le sens d'une régionalisation plus poussée.

ni séparatiste ni autarcique

Certains auteurs de gauche semblent craindre une propension à l'isolement régionaliste ; ils se trompent dans la mesure où le choix politique de la régionalisation est fédéraliste et non pas séparatiste ; ce n'est pas davantage un choix autarcique, car il ne se conçoit que dans le respect des réglementations en vigueur, notamment européennes, et dans la recherche de nouvelles complémentarités économiques.

Pierre Joye avait en quelque sorte répondu à l'avance à cette crainte de l'isolement dans le tout premier numéro des *Cahiers Marxistes*, en 1969 :

« *Le développement du Marché commun ne montre-t-il pas qu'il est vain de placer ses espoirs dans une plus grande autonomie des "régions", surtout dans un aussi petit pays que le nôtre ?*

» *Bien au contraire. Le rôle de plus en plus important que jouent*

les institutions européennes risquent d'accroître l'éloignement entre les centres où se prennent les décisions et les hommes qui en subissent les conséquences. Face à l'intégration européenne, il apparaît dès lors indispensable de développer un contrepoids régional afin de combattre un centralisme excessif et de donner à chaque région une chance de participer au développement économique. » (8)

Des coopérations s'imposent de toute évidence entre les Régions dans un souci de complémentarité, et cela saute aux yeux s'il s'agit des rapports entre Région wallonne et organes représentatifs des bruxellois francophones en matière d'enseignement universitaire, de radio-télévision, etc.

Mais le cadre institutionnel de la Communauté n'est pas celui qui convient au développement régional, en tout cas du point de vue wallon. Le développement économique dont parlait Pierre Joye en 69 n'est d'ailleurs imaginable dans la Wallonie des années 90 que comme résultante d'une politique globale qui ne saurait se déployer en dehors des sphères de l'enseignement, de la formation et de l'action culturelle.

Notes

(1) 3^e congrès, Ottignies, 31.3.1990.

(2) José Verdin, *Bulletin de la FAR*, n° 174, p. 39.

(3) Déclaration au *Soir*, 4.5.1988.

(4) *La Libre Belgique*, 3.9.1990.

(5) *La Belgique de papa*, Pol-His 1989.

(6) *L'Identité de la France*, Arthaud-Flammarion 1986, t. I, p. 110.

(7) Voir à ce sujet dans le numéro spécial des *CM* sur l'« Europe 92 » (n° 169), la partie des actes du colloque relative aux inégalités régionales (pp. 11 à 43).

(8) *CM*, n° 1, 15.3.1969, p. 25.

régionaliser l'enseignement ? une dangereuse fuite en avant !

jacques teghem

Le mouvement de lutte des enseignants du printemps 90 — et sans doute de cet automne — a mis à la une de l'actualité le problème du financement de l'enseignement. Le versement des malheureux deux pourcent de rattrapage salarial pour les agents des services publics a constitué une véritable quadrature du cercle pour la communauté française : soudainement, un an à peine après la mise en oeuvre de la communautarisation de l'enseignement, ce fait révèle aux yeux de tous — et des enseignants en tout premier lieu — que la dotation financière allouée à la communauté française s'avère être un carcan qui, si rien ne change, s'aggravera encore au cours des dix prochaines années. Et cela, après des années de restrictions d'inspiration libérale. Drôle de retour du coeur !

Aujourd'hui, face à ces bien réelles difficultés, d'aucuns, tels des docteurs-miracles, brandissent allégrement la régionalisation de l'enseignement comme la panacée qu'il convient de prescrire à l'enseignement. Ce qu'on pouvait considérer jusqu'ici comme une idée émise dans quelques cercles restreints — essentiellement liégeois — devient à présent une proposition reprise par José Happart, « Wallonie Région d'Europe » et... les communistes wallons, en même temps qu'elle fait l'objet d'importantes discussions au PS.

Disons-le d'emblée : la proposition de régionalisation ne répond à aucun besoin objectif — même spécifiquement wallon — de l'enseignement ; bien au contraire, elle pourrait constituer un handicap supplémentaire à une amélioration de ce secteur, dont chacun se plaît à souligner l'importance pour relever les défis de nos sociétés en mutation.

Cette proposition n'est rien d'autre qu'une fuite en avant, et sa justification est purement politique, au sens où elle fait peu de cas des problèmes spécifiques de l'enseignement. Il devrait pourtant être clair aujourd'hui que cette spécificité est au coeur du débat. L'oublier, ou ne pas en tenir compte, c'est négliger l'essentiel — ce qui donne la mesure

du désarroi de certains progressistes wallons, et du PC. Il ne suffit pas de courir derrière Happort pour fonder une alternative politique.

UNE ARGUMENTATION BIEN FAIBLE !

Dans un numéro récent des *CM* (1), André Beauvois plaide pour une telle régionalisation de l'enseignement. Son constat initial est évidemment juste : « *La loi de financement a comme prévu, confectionné au niveau wallon et au niveau de la Communauté française des costumes trop petits, sans commune mesure avec les besoins. La logique de la "dotation-soumission" a régné en maître. (...) A situation constante, il n'est pas faux de déclarer que "cela ira plus mal demain".* » C'est bien pourquoi d'ailleurs le mouvement enseignant, front commun syndical en tête, revendique avec insistance et le plus vite possible, de revoir ce mode de financement.

Mais au-delà de cette vérité initiale, quelles seraient les raisons fondamentales qui justifieraient que soit régionalisé l'enseignement ? En quoi cette mesure améliorerait-elle la qualité de l'enseignement et l'adéquation de la formation aux besoins de développement de la Wallonie ? Les réponses, on les cherche en vain dans le plaidoyer d'André Beauvois.

Passons rapidement en revue les quatre types d'arguments qu'il évoque pour tenter de justifier sa thèse.

1°) Les deux cas bien réels de mesures d'austérité qu'il cite (Architecture, ISEL), sont des décisions prises avant l'application récente des lois créant une communauté française autonome. Ils sont certes exemplaires d'une rationalisation aveugle à combattre avec énergie — comme le fait la CGSP-Enseignement dans son ensemble —, et cela... **Quel que soit le cadre institutionnel dans lequel elles sont prises.** A cet égard, la tutelle de l'Exécutif régional wallon, et d'André Cools, sur la ville de Liège, a mis suffisamment en lumière que régionalisation n'est pas synonyme de développement harmonieux des services publics et d'adéquation de ceux-ci aux besoins, de défense de ses agents... sans parler du respect des droits syndicaux.

2°) Le noeud de l'argumentation semble être le thème d'« école-projet » qui serait spécifiquement wallonne : « *La Wallonie a une économie passée et présente très spécifique. C'est sur ses grands techniciens qu'elle a bâti son essor économique. Tout au long du sillon Sambre-et-Meuse, il reste un savoir-faire unique au monde, c'est sur*

ces traditions techniques que la reconversion doit s'opérer. Le projet wallon n'est pas le projet bruxellois. Il est important que la maîtrise totale de la programmation en matière d'enseignement appartienne à l'Exécutif wallon. Pour ce faire, il est nécessaire que la décision ne puisse faire l'objet d'un compromis communautaire. » (1)

Loin de moi, l'idée de gommer les différences socio-économiques de la région wallonne et de la région bruxelloise. Mais tout de même...

Tout d'abord, pour que l'argument porte, il conviendrait d'illustrer ces fameux « compromis communautaires » et de démontrer qu'ils sont l'oeuvre de la branche bruxelloise — minoritaire — de la communauté, et pas plutôt, la conséquence du carcan financier qui étrangle cette même communauté.

Plus fondamentalement, on peut comparer les formations d'ingénieurs civils de la Faculté des Sciences appliquées de l'Université de Liège, de celle de Louvain-la-Neuve ou de la Faculté Polytechnique de Mons, ou encore les formations des ingénieurs industriels et techniciens des écoles supérieures wallonnes. Seraient-elles orientées autrement si leur tutelle était exercée par la région wallonne ? En quoi la formation, l'enseignement, la recherche du spécialiste en fibres optiques, de l'expérimentateur de matériaux nouveaux, du praticien en biotechnologie, du théoricien de l'intelligence artificielle... seraient-ils différents ?

Si réellement, il existe «des projets novateurs qui s'incorporent aux racines et à la culture wallonnes», qu'attendent donc les militants wallons pour les mettre sur la table du verviétois Ylieff et du liégeois Grafé? Seraient-ce vraiment le ministre Guillaume — seul Bruxellois de l'exécutif communautaire — ou Antoinette Spaak, présidente de l'assemblée communautaire, qui paralyseraient les deux ministres wallons de l'enseignement francophone ? *

Que je sache d'ailleurs, au sein d'une organisation aussi représentative que la CGSP-Enseignement, il n'y a jamais eu de clivage « wallon-bruxellois » sur un projet éducatif.

* La vérité oblige à dire que le cheval de bataille des « travailleurs wallons soumis à la tutelle des patrons bruxellois », de « la Wallonie travailliste brimée par le Bruxellois conservateur », est devenu, au fil des ans, ... une vieille rosse, qu'il conviendrait d'enfourcher avec bien plus de prudence, à l'heure où la Générale est « colonisée » par le capital européen, où le PDG de Cockerill-Sambre s'appelle Jean Gandois, où — hélas — la citadelle ouvrière des ACEC s'apparente un peu à de l'archéologie industrielle, où la gauche wallonne est de plus en plus sous l'emprise social-démocrate, et où la majorité politique de la région bruxelloise n'est guère différente de celle de la région wallonne.

3°) « *L'identité si nécessaire ne se forgera que par une approche tout empreinte d'ouverture des espaces géographiques, historiques et culturels. Il y a un besoin d'appréhension des réalités par le concret, par le vécu. Il y a nécessité de connaître et de comprendre notre histoire, notre culture, notre géographie.* » (1)

Qui n'applaudirait à de tels propos ?

Mais au-delà d'un certain lyrisme, ces espaces géographiques, historiques et culturels sont-ils tellement distincts de ceux de la communauté française de Belgique ? Si Bruxelles est, en moins de trois générations, devenue très majoritairement francophone, quelle en est la cause si ce n'est principalement une massive « émigration wallonne » ? Quels sont les Bruxellois francophones qui n'ont pas l'un ou l'autre lien familial et/ou de travail avec la Wallonie ? La communauté française de Belgique n'est pas une invention des « conservateurs frileux » (1), mais bel et bien une réalité sociologique, cimentée de surcroît par une langue et une culture communes.

Qu'on ne me comprenne pas mal.

Je ne nie pas pour autant la spécificité bruxelloise et la (les) spécificité(s) wallonne(s) ; *Manneken pis* n'est pas *Tchantchès* (... tout en notant que le Carolo, le Borain ou le Picard ne se reconnaîtront probablement ni dans l'un, ni dans l'autre). Et, au-delà de ses spécificités sous-régionales, il est juste que la Wallonie recherche son identité. Mais cette identité ne se forgera

- ni par opposition aux « Brusseleirs »,
- ni par une rupture au sein de la communauté française, notamment autour d'un soi-disant projet éducatif différent.

Que cet état de fait, complexe, ne facilite pas la définition d'un fédéralisme dans notre pays, j'en conviens aisément. Mais ce n'est pas en gommant les difficultés, qu'on les surmonte.

4°) L'argument du libre choix de la deuxième langue, semble bien inconsistant.

Qui donc, en cette matière, s'opposerait à une réglementation différente pour Bruxelles et la Wallonie, au sein de la communauté française ? Bien plus, l'idée pourrait même séduire plus d'un Bruxellois francophone. Quant à la proposition que « *la langue d'origine devienne la deuxième ou la troisième langue* » (1), elle pourrait tout aussi bien intéresser les nombreux jeunes immigrés résidant à Bruxelles, qui feront demain de leur région d'adoption — bien plus encore que de la

Wallonie — une société multi-culturelle.

Aussi, poser à ce propos la question « *Pourquoi Bruxelles, dont il est aisé de comprendre l'intérêt, soumet-il les Wallons à son propre projet, à ses propres intérêts ?* » (1) est parfaitement gratuit, et frise le ridicule.

En fin de compte, l'affirmation, après à peine un an d'une brève existence, que la communauté française fait obstacle à la définition d'un projet éducatif spécifiquement wallon, ne résiste guère à l'analyse.

LE REVERS DE LA MEDAILLE

Les partisans de la régionalisation de l'enseignement font par contre l'impasse sur les dangers que la mise en oeuvre de leur projet pourrait receler.

1°) freiner la coopération universitaire et scientifique ?

Ainsi le FNRS — et d'autres fonds associés —, ses subsides, ses groupes de contact, ses projets inter-universitaires de recherche seraient scindés ? Ainsi l'ULB serait enfermée dans son carcan des dix-neuf communes et l'UCL serait coupée de la région bruxelloise ? Ainsi, malgré la communauté de langue et l'étroitesse des équipes existantes, on créerait un obstacle supplémentaire à la coopération inter-universitaire ?

Les partisans de la régionalisation ignorent-ils que face à l'émiettement des budgets de politiques scientifiques (national, communautaire, régional) — dont les effets n'ont pu déjà être évalués — se fait jour, chez bon nombre de chercheurs, une certaine « nostalgie » du national ? A titre d'exemple, et même s'il ne faut pas emboîter le pas à tout ce que dit *Objectif Recherche*, il faut néanmoins prendre en compte que dans le (vieux) débat sur le statut du chercheur, la position officielle de ce groupement est de demander que ce statut soit... national (2).

D'autre part, au niveau de la formation, de plus en plus de collaborations se créent, et devront se créer, au sein des institutions universitaires francophones. Non pas les rationalisations aveugles et destructrices que préconisaient il y a peu des ministres libéraux, mais des mises en commun volontaires et intelligentes de patrimoine, d'équipement et de savoir-faire, dans un intérêt mutuel.

Et tant qu'à faire, lançons un pavé dans la mare !

La régionalisation de l'enseignement supérieur nous mettrait-elle à



Un grand merci à Benjamin, Lucas, Mathieu et Nicolas, auteurs des illustrations de ce numéro, dont l'inspiration a été stimulée par les grèves. Les couleurs manquent à notre bonheur, mais les instituteurs et les forces de l'«ordre» sont bien reconnaissables.

l'abri de toute rationalisation à courte vue ? Il y a de quoi en douter, quand on sait que les principales divergences sur l'organisation universitaire existent entre Wallons eux-mêmes, puisqu'aussi bien certains milieux universitaires liégeois, toutes tendances politiques confondues, « rêvent » d'une seule université publique wallonne... dont le centre névralgique serait bien évidemment l'Université de Liège. Il ne faudrait pas donner trop cher de l'autonomie de l'Université de Mons-Hainaut, de la Faculté agronomique de Gembloux, voire de la Faculté Polytechnique de Mons, dans un cadre régional où le poids « principautaire » serait assurément dominant.

La régionalisation de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique n'a guère de sens, et les partisans d'une telle option seraient rares dans les milieux directement concernés.

2°) rompre l'unité de l'enseignement francophone

Pour les autres niveaux d'enseignement, en particulier le fondamental, le dommage serait sans doute moins traumatisant.

Il n'empêche que du point de vue recrutement, du point de vue pédagogique, échange d'expériences,... la régionalisation provoquerait davantage d'isolement. Isolement aussi, du point de vue de la mobilité prévue par le statut des enseignants. Par sa situation de grande métropole et de capitale, Bruxelles accueille un grand nombre d'écoles de tout niveau, et donc... d'emplois. La régionalisation risquerait de priver les enseignants wallons d'un nombre non négligeable de possibilités. D'autant qu'il suffit de regarder une carte routière ou de lire un horaire de chemin de fer pour comprendre qu'un prof tournois ou montois — voire carolo ou namurois — trouvera plus facile d'accepter un job à Bruxelles, qu'à Liège, Verviers ou Arlon.

Si réellement, il y a des différences socio-économiques à prendre en compte, ce sont bien plus celles qui existent entre les écoles rurales et celles des régions urbaines.

Par ailleurs, la régionalisation affaiblirait incontestablement l'unité d'action, aujourd'hui exemplaire, du mouvement enseignant, dans lequel, il faut le remarquer, les Bruxellois prennent largement leur part.

Enfin, quant à la démonstration que la région wallonne allouerait des moyens accrus à son enseignement, elle reste entièrement à faire.

Attirons à cet égard l'attention que du seul point de vue de la répartition de l'actuel budget de l'enseignement, l'alternative pourrait

bien être la suivante :

- ou le principe de l'allocation proportionnellement au nombre d'élèves continuerait à être appliqué et... Bruxelles emporterait une part non négligeable du budget de l'enseignement francophone;
- ou bien ici aussi, les règles habituelles de répartition entre les trois régions seraient en vigueur, et chacun sait que l'enseignement francophone dans son ensemble n'a rien à y gagner.

Le moins que l'on puisse dire est que l'apport budgétaire de cette régionalisation ne serait guère évident pour l'enseignement wallon !

3°) supprimer les communautés : y réfléchir à deux fois ?

Dès lors qu'aucune raison éducative ou pédagogique ne justifie la régionalisation de l'enseignement ; dès lors qu'on ne peut sérieusement affirmer, après un an à peine d'existence, que la communauté s'avère incapable de gérer cet important secteur, il faut bien admettre que les difficultés éventuelles servent de prétexte pour avancer une revendication purement politique dans le cadre de la future troisième phase de la réforme de l'Etat, ou plutôt, d'une quatrième, puisque la régionalisation de l'enseignement nécessiterait une révision en profondeur de la Constitution. Plaçons-nous donc à présent sur ce terrain.

Il est vrai que, sous la pression du mouvement flamand, les lois d'août 1980 ont, dans les textes, exagérément centré la réforme institutionnelle sur les deux communautés ; notamment, en prévoyant le seul transfert des compétences des régions vers les communautés. Cependant, cette possibilité demeure bien théorique, puisqu'aussi bien aucune organisation francophone ne revendique de concrétiser pareil schéma. Bien rares sont d'ailleurs les francophones partisans d'un fédéralisme à deux, qu'ils soient wallons ou bruxellois d'ailleurs : la revendication bruxelloise francophone d'une véritable région a été une constante du débat communautaire de ces trente dernières années.

Parallèlement, les compétences régionales — et les moyens — ont été chichement définis, l'Etat national conservant une part substantielle.

D'accord donc pour revendiquer, de manière privilégiée, l'approfondissement de la régionalisation au détriment du pouvoir central.

Mais faut-il pour autant supprimer les communautés ?

A n'en pas douter, c'est bien à cela qu'équivaudrait la régionalisation de l'enseignement. N'entend-on pas d'ailleurs, ici ou là, revendiquer

parallèlement une RTW (Radio télévision wallonne) !

Poser le problème d'un fédéralisme à trois — en lieu et place du système hybride actuel — mérite cependant une réflexion approfondie.

Avant tout, cela nécessiterait une nouvelle et profonde « négociation » — c'est un euphémisme — avec la communauté flamande. Certes, les Flamands de Bruxelles ont pris ces dernières années davantage conscience de leur appartenance à la région bruxelloise ; il n'empêche que l'existence de la communauté flamande semble rester pour longtemps encore un élément incontournable de la réalité belge.

A supposer malgré tout — hypothèse hautement improbable — que la communauté flamande accepte de s'engager plus avant dans la voie d'un fédéralisme à trois, c'est vivre dans un nuage que de croire qu'il n'y aurait pas de contreparties :

- l'ensemble des équilibres existants seraient remis en question : de la parité au gouvernement... aux clés de la répartition budgétaire !
- des revendications flamandes devraient elles aussi être satisfaites, et en tout premier lieu... la régionalisation de la sécurité sociale.

4°) les wallons ont-ils fait leurs comptes ?

Privée de la solidarité francophone, mais surtout d'une partie de ses liens étroits avec Bruxelles, la Wallonie serait « une région d'Europe »... bien isolée.

Seule, serait-elle potentiellement plus prospère ? Je me contenterai de rappeler les termes par lesquels C. Vandermotten concluait, dans cette revue, son étude historique et géopolitique de l'option fédéraliste wallonne : « *Dès lors *, il y a lieu de craindre qu'en se coupant du poids de Bruxelles et de son tertiaire moteur, la Wallonie se condamne à rester une semi-périphérie en déclin. L'accentuation du déclin industriel et des problèmes urbains bruxellois, ne devrait-elle pas inciter à une réappréciation des liens à nouer entre les combats bruxellois et wallon, plutôt que de poursuivre la chimère d'un "Etat-nation" purement wallon qui n'a jamais existé et dont la minorisation serait excessive, démographiquement et économiquement dans le contexte belge, voire européen.* » (3)

* J'invite le lecteur à relire l'intéressant développement qui amenait l'auteur à ces conclusions.

POSER LES VRAIS PROBLEMES

Revenons-en, pour conclure, aux besoins de l'enseignement. Ce qui ressort de la lame de fond de mécontentement des enseignants, c'est la revendication d'un débat de société sur le prix à payer pour un enseignement de qualité.

Ce débat devrait avoir pour objectif la définition d'un nouveau projet pédagogique ; dans tous les cas, il devra prendre en compte la nécessaire amélioration des conditions de travail et l'indispensable octroi de rémunérations « décentes » à tous les niveaux de la formation.

L'évaluation du rapport « qualité-prix » de l'enseignement n'est pas une tâche aisée, mais l'analyse mérite d'être faite. D'aucuns (4) n'hésitent pas à affirmer que ce rapport est aujourd'hui trop faible ; la question ne pourra donc être escamotée. Mais gageons que si les problèmes sont réellement posés, dans toute leur globalité et sans a priori, la très délicate question de la dispendieuse multiplication des réseaux viendra naturellement sur le tapis.

Pour aborder ces questions essentielles, le monde des enseignants aura besoin de l'appui de toutes les forces progressistes. Puisse une partie d'entre elles, ne pas détourner l'attention des enseignants de leurs véritables objectifs.

Septembre 1990

Notes

- (1) A. BEAUVOIS, « La régionalisation de l'enseignement », *Cahiers Marxistes*, n° 172 (février-mars 1990), pp. 82-88.
- (2) P. GILLIS, « Quel statut du chercheur ? », *Objectif Recherche* n° 6 (juin 1990), p. 19.
- (3) C. VANDERMOTTEN, « L'option fédéraliste, aboutissement d'une production sociale de l'espace », *Cahiers Marxistes*, n° 157-158 (février-mars 1988), pp. 26-48.
- (4) F. MOUTARD, « L'enseigne...ment », *La Revue Nouvelle*, n° 9, tome XCII (septembre 1990), pp.8-18.

LE MOUVEMENT

Ce mouvement aura surpris tout le monde, à commencer par ceux qui sont censés l'animer, l'orienter, le diriger. A plusieurs reprises, des accords ont été esquissés, que les négociateurs ne semblaient pas juger inacceptables : en juin, en octobre... Mais le refus de la base fut cinglant. L'accord final, solennellement et médiatiquement patronné par Spitaels et Deprez, ne diffère pas des tentatives précédentes de ce point de vue : aucun enthousiasme ne s'est manifesté — sauf dans le chef de Régis Dehogne, patron de la FIC —, et c'est bien davantage l'impossibilité de poursuivre la grève au-delà de six semaines qu'un sentiment de victoire complète qui a poussé à la reprise des cours.

Elaborer un projet éducatif pour la Communauté française, c'est une partie serrée qui concerne de nombreux joueurs : pouvoir politique, pouvoirs organisateurs, syndicats, parents, étudiants — ces derniers relativement peu présents, par comparaison avec ce qui s'était passé en mai-juin, ou il y a quelques années. Ce sont ces relations compliquées que nous avons tenté de démêler, en donnant la parole à quelques acteurs ou témoins attentifs du mouvement.

Nous commençons par un historique du mouvement, par Jules Pirlot ; par la force des choses et de nos délais de publication, cet historique ne décrit pas la dernière phase de la lutte, celle qui a pris la forme d'une grève au finish. Second témoignage, celui de Jean Doneux, par ailleurs linguiste et enseignant universitaire : il nous propose un panorama très complet des rapports complexes qui se nouent entre tous les interlocuteurs du débat scolaire.

Trois acteurs très engagés dans le conflit se sont

prêtés à l'interview : Michel Briquet, animateur du CIEF — une de ces coordinations dont on a beaucoup parlé —, Lucienne Daubie, militante de la CCPET, une des centrales chrétiennes de l'enseignement, et Camille Dieu, secrétaire communautaire de la CGSP-enseignement. Nous nous sommes efforcés de les faire se situer les uns par rapport aux autres, par rapport à leur environnement « naturel » (le MOC et la FGTB pour les deux responsables syndicales). Un des acquis de la grève est bien mis en évidence par Lucienne Daubie : les enseignants ont pris conscience de leur cohésion comme groupe social, et de la force que celle-ci leur donne. Pour la première fois aussi, la concurrence entre réseaux n'a pas paralysé l'action des profs — c'est sans doute une conséquence de leur prise de conscience collective, que Jean-Emile Charlier décrit dans la Revue Nouvelle de septembre comme un passage de l'individualisme au corporatisme, connoté positivement dans ce cas. L'émergence et la consolidation du front commun syndical en sont la preuve tangible.

Enfin, on sera attentif à ce que chacun de nos trois interviewés dit du rôle des parents et de leurs associations. Peu organisées au sein des écoles, ces associations (CNAP et FAPEO) sont comparables à des lobbies, parfois revendicatifs, parfois manipulables (et manipulés) par les partis politiques au pouvoir. Leur empressement à se substituer aux syndicats dans la négociation un moment interrompue en dit long sur leurs ambitions ; c'est la raison qui pousse Michel Briquet, pourtant favorable au dialogue avec les parents, à contester leur représentativité et à leur préférer la Ligue des Familles. Il faudra, dans les discussions sur le « qualitatif » qui ne manqueront pas d'avoir lieu, se méfier de la tentation d'utiliser les associations de parents comme gadget pédagogique !

quand les enseignants se rebiffent

jules pirlot

d'un timide retour du coeur... à l'infarctus

La convention 1990, valable pour l'ensemble des services publics, prévoyait une augmentation générale de 2 % pour tous les agents. Les enseignants espéraient plus. La conscience profonde d'une nécessaire revalorisation de leur fonction les amenait à reporter leurs espoirs sur les négociations sectorielles avec leur patron c'est-à-dire la Communauté française et ses deux ministres chargés de l'éducation. Une amélioration qualitative de leurs conditions de travail et la correction des plus petits barèmes (institutrices maternelles, professeurs de pratique, surveillants-éducateurs...) constituaient le minimum minimorum. Ce fut la douche froide ! Non seulement il n'y avait aucune perspective d'amélioration pour l'avenir, une note du cabinet du ministre Grafé démontrait que le mécanisme lié à la loi de financement conduisait à la compression de l'emploi pendant dix ans, mais encore, l'Exécutif de la Communauté annonçait qu'il ne pouvait financer les 2 % d'augmentation promise qu'en réduisant l'emploi de 2 % dès cette année.

Cela répond parfaitement à la logique de la coalition gouvernementale admise par le PS et le PSC : moins de fonctionnaires un peu mieux payés, avec comme corollaire une réduction globale des dépenses publiques et des privatisations de services.

La traduction de cette politique dans l'enseignement signifie la création lucrative de cours privés pour compenser la suppression des heures de rattrapages destinées à lutter contre l'échec scolaire.

Cette attitude butée de la part du pouvoir a fait l'effet d'une bombe parmi les enseignants francophones.

Il faut savoir que de l'aveu du pouvoir, le corps enseignant avait perdu 14 % de son pouvoir d'achat sous les gouvernements Martens-Gol. En réalité 16 % si nous remontons à la période Martens-Spitaels. Grosso modo, 6 % ont été récupérés entre 1987 et 1990, 8 si on escompte les 2 % payables fin novembre. On est loin du compte, il manque 8 % pour retrouver un pouvoir d'achat comparable à celui des traitements de 1972 (dernière année de revalorisation globale). Et ceci, dans un pays qui affiche une bonne santé économique depuis plusieurs

années, où les revenus de la propriété ont considérablement augmenté, où le niveau de vie des indépendants et principalement des professions libérales progresse, où l'ensemble des travailleurs salariés du secteur privé retrouve un niveau salarial d'avant-crise tandis que les enseignants, comme les autres fonctionnaires, rejoignent la catégorie des perdants avec les allocataires sociaux, les minimexés et autres victimes de la « crise ».

L'épineuse question salariale permet de toucher du doigt le problème de la dévalorisation de la profession.

Les enseignants sont-ils des intellectuels de second choix ?

La féminisation du métier, à commencer par les fonctions les moins rémunérées, signifie-t-elle que le traitement de l'enseignant est devenu un salaire d'appoint ?

Il est dangereux de laisser la dégradation aller trop loin.

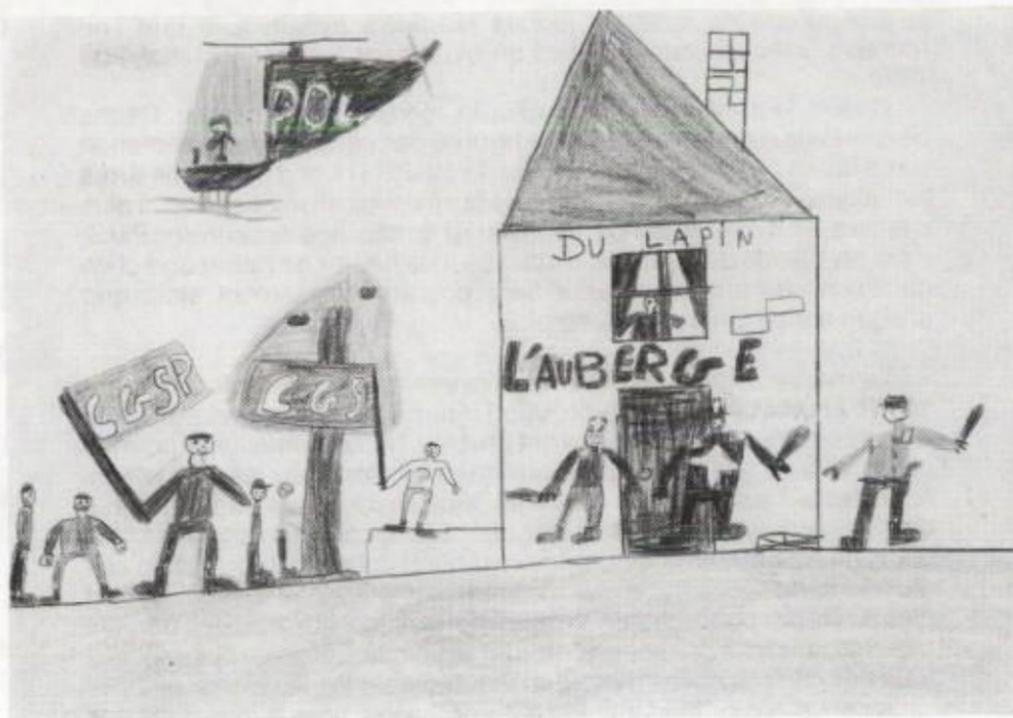
Dans un monde où les connaissances de l'humanité doublent tous les dix ans, il est devenu évident que tous les enseignants devront recevoir une formation de niveau universitaire. L'accès à la connaissance, la disposition d'esprit à toujours apprendre soi-même pour être capable d'enseigner, la formation continuée sont des nécessités. La division entre instituteurs, régents et licenciés, avec une hiérarchie de prestige et de salaire, provient d'une époque révolue.

Non seulement les enseignants doivent être mieux formés et mieux payés, mais encore faut-il qu'ils soient mis dans de bonnes conditions de travail. Un chiffre démagogique circule : 1 enseignant pour 7 élèves !

Ce chiffre a un fondement quand on totalise le personnel employé par l'éducation communautaire en regard de la population scolaire. Mais il ne s'agit pas d'un précepteur pour 7 élèves, leur donnant cours toute la journée, les surveillant pendant les repas et le cas échéant les veillant la nuit dans les internats. Il n'est pas rare qu'un professeur de niveau secondaire, votre serviteur en l'occurrence, ait la charge pour ses cours de 275 élèves une année et de 382 la suivante. Une institutrice se retrouve généralement au milieu d'une vingtaine d'élèves, tous les jours de l'année scolaire.

du côté du qualitatif

Jusqu'au milieu des années 70 le monde de l'éducation a connu un mieux-être régulier. Le climat d'après 1968, les espoirs démocratiques de l'enseignement rénové, la tendance à la prolongation des études, la propension des pouvoirs publics à créer des emplois ont amené dans



la profession une foule de jeunes éléments dynamiques que l'on retrouve, avec quelques années de plus, dans les manifestations de 1990.

Depuis le milieu des années 70, la régression est sévère. Citons pêle-mêle la réduction de la plage horaire des élèves et l'augmentation de celle des profs, le capital période, le NGPP (1), et d'autres mesures techniques qui amènent les enseignants à devoir enseigner plus, à plus d'élèves, en moins de temps, sans parler du saccage des centres PMS, de la désuétude des conseils de classe, des heures de rattrapage et de guidance que le pouvoir veut faire prester gratuitement alors que chaque année, on perd des emplois.

Le mouvement qui a démarré au printemps sur l'articulation quantitative et qualitative de la profession interpelle toute la société.

Le poids de l'échec scolaire est une réalité consternante. A la limite on en accuse les enseignants eux-mêmes alors que les économies réalisées sur les dépenses scolaires conduisent à l'absurde. Il faudrait des ordinateurs, des labos de langue... on rationne les éponges et les bouts de craies. Même le bon vieux manuel scolaire fait partie d'un âge d'or révolu, les éditeurs belges n'éditent plus parce que les écoles n'ont plus de crédits pour acheter. Vive la photocopie... aux frais des parents d'élèves, aux frais des enseignants eux-mêmes dans bien des cas, aux frais des caisses noires d'école alimentées par les tombolas...

A côté d'écoles modernes et bien équipées, nous avons dans nos régions un parc impressionnant de vieux bâtiments affreusement dégradés, sales, sous-équipés en salles de gym, douches et parfois en simples toilettes. Comment dans ces conditions faire de l'école un lieu d'apprentissage et de formation apte à tenir son rang dans une société où l'équipement électronique et audio-visuel est synonyme de civilisation. L'école ne mérite-t-elle pas après l'automobile, l'armée et le TGV, une attention toute particulière et un véritable plan d'entretien de construction, d'équipement ?

le mouvement

Le choc social de 1983 et Val-Duchesse, s'ils avaient suscité de vives réactions syndicales, n'avaient pas mis des foules d'enseignants dans la rue. Peut-être parce que les mesures de régression contre lesquelles on luttait n'avaient pas encore été concrètement ressenties.

(1) Nombre global de périodes - professeurs.

Probablement aussi parce que l'idéologie dominante, le néo-libéralisme, l'acceptation de l'austérité étaient présents dans les esprits.

1990 c'est autre chose ! Des profs qui forçaient les piquets de grève naguère, forment des piquets d'aujourd'hui. Un déclic s'est produit, on est sorti de la logique de la crise.

Au-delà des revendications ponctuelles, la lutte prend une tournure politique qui va bien au-delà des tentatives de manipulations politiciennes. L'enseignant habituellement soumis à des ordres et des contre-ordres pédagogiques selon la couleur ministérielle, résigné devant l'incohérence pédagogique qui en résulte, perdu dans le maquis des nombreux réseaux et pouvoirs organisateurs, a pris son sort et celui de ses élèves en main. Dans la période délicate de la fin d'une année scolaire, le monde enseignant a su mener un combat ferme sans nuire aux élèves ni à leurs parents. Les épreuves de fin d'année ont été allégées ou franchement suspendues ; forts des arrêtés régissant l'enseignement rénové toujours en vigueur, les conseils de classe ont pris leurs responsabilités, parfois en accord, parfois contre l'avis de leurs pouvoirs organisateurs. L'autorité des ministres et singulièrement celle d'Yvan Ylief qui a l'art de se mettre en avant alors que Jean-Pierre Grafé arrive à se faire opportunément oublier, a été bravée dans bien des cas. La démocratie a tenu tête à l'autorité.

du printemps des enseignants à l'automne chaud

Le Conseil de la Communauté a voté en juillet majorité PS-PSC contre opposition PRL-Ecolo un décret consternant qui augmente ou crée le minerval pour certains types d'enseignement ; le Conseil d'Etat a critiqué ce décret comme contraire à un pacte international ratifié par la Belgique et par un décret de cette même Communauté en 1982, stipulant que « *l'enseignement supérieur doit être rendu accessible à tous en pleine égalité et, notamment, par l'instauration progressive de la gratuité* »...

L'Exécutif a accouché d'un avorton budgétaire, inviable du point de vue comptable et juridique, la fameuse transformation de la prime de fin d'année en chèques-repas. Les enseignants financeront donc leur propre augmentation de 2%. L'argent soustrait au fisc servira à colmater les brèches. Devant la politique du fait accompli, les enseignants allaient-ils baisser les bras ? La réponse ne s'est pas fait attendre : les ministres mofflés en juin ont été refusés en septembre et privés de festivités. Désormais ils ne sont plus considérés comme interlocuteurs valables.

Le mouvement entre dans une phase politique dans le plein sens du terme puisqu'il s'agit ni plus ni moins de l'avenir de la Communauté française, de la révision de la loi de financement, de l'achèvement de la fédéralisation de la Belgique, d'un choix de société mettant en cause la fiscalité et l'affectation prioritaire des ressources publiques.

régionaliser l'enseignement ?

Il faut savoir que si en 1975 21,2 % du budget de l'Etat, soit 6,3 % du PNB, étaient affectés à l'éducation, ces chiffres tombent en 1989 respectivement à 18,8 % et 4,8 % (chiffres avancés par la régionale du Centre de la CGSP). Nous savons par ailleurs que les entreprises sont sous-taxées en Belgique par rapport à ses concurrents, le FMI et le gouvernement le reconnaissent, et que les revenus purement financiers qui ont rapidement augmenté ces dernières années échappent pratiquement à l'impôt.

Il y a de l'argent à réaffecter. Encore faut-il savoir qui doit le gérer. Le projet du PRL et du PSC tend à fusionner, à l'image de ce qui se passe en Flandre, la Communauté française et la région wallonne. Si l'on suit ce raisonnement - qui n'est pas sans arrière-pensée politicienne compte tenu des divergences de votes entre Bruxelles et la Wallonie - Bruxelles resterait la seule région de Belgique. La gauche wallonne aspire quant à elle à l'autonomie culturelle c'est-à-dire à un fédéralisme basé sur les régions. Dans cette perspective, la régionalisation de l'enseignement s'impose, des accords de co-financement Wallonie-Bruxelles peuvent être pris pour les universités et les écoles supérieures dont le rayonnement est transrégional. Les pouvoirs de taxation dont disposent les régions, leur sensibilité aux réalités sociales et économiques justifient ce point de vue. Faut-il accepter la stratégie flamande du fédéralisme à deux avec un statut spécial pour Bruxelles ou le principe du fédéralisme à trois ? Les enseignants par leur action rendent à cette question toute son actualité. On attend avec intérêt les résultats du futur congrès des fédérations wallonnes du PS.

lutte syndicale ? lutte corporative ? lutte politique ?

Tous les pays d'Europe occidentale sont traversés par un courant de luttes sociales teintées de corporatisme et de « basisme » méfiant vis-à-vis des structures syndicales traditionnelles. On a vu surgir des coordinations locales d'enseignants, on a entendu les échos des associa-

tions de caractère purement professionnel, on a assisté à des manifestations d'humeur anti-syndicale. Il faut toutefois remarquer que le mouvement trouve son origine dans la décision du front commun syndical d'entamer la lutte par la manifestation du 25 avril et le dépôt d'un préavis de grève. Très vite la masse des enseignants a répondu. Les espérances des structures syndicales ont été dépassées et le mouvement, englobant les syndiqués et les non-syndiqués, a débordé à maintes reprises l'encadrement syndical. Les quatre centrales chrétiennes impliquées, la CGSP, le SLFP ont non seulement dû constamment rechercher des positions et des propositions d'actions communes, pour ne pas rompre le front commun, mais ils ont dû en outre tenir compte de l'état d'esprit des non-syndiqués et de l'existence de syndicats minoritaires mais bien présents dans l'enseignement catholique, le SEL et l'APPEL. C'est un tour de force d'avoir réussi à garder l'unité si longtemps et à toujours coller à la base. A plusieurs reprises, le sommet de l'appareil syndical lié au PS du côté de la CGSP et au PSC du côté de la CSC a tenté de trouver un accord qui restait dans la logique budgétaire de l'Exécutif mais chaque fois, il s'est incliné devant la détermination des affiliés, démocratiquement exprimée. Des tentatives ont été faites pour que dans les assemblées, les membres se comportent plus comme des militants du PS que comme des syndiqués à la CGSP ; à quelques exceptions près, bien localisées comme Ath et Verviers, ce fut peine perdue. L'indépendance syndicale constitue le fondement de l'unité entre la base et l'appareil ; la rupture de cette indépendance aurait pu entraîner un divorce et ouvrir la porte au corporatisme.

La lutte des enseignants ne concerne pas seulement les prestataires de services mais aussi les usagers. La participation des associations de parents, le soutien de la Ligue des Familles, la mobilisation des étudiants sont autant de témoignages que ce mouvement n'est pas perçu comme étroitement corporatiste. Le maintien de convergences avec toute la communauté éducative est nécessaire pour assurer le succès du mouvement. L'alliance avec les pouvoirs organisateurs subventionnés comme le Secrétariat National de l'Enseignement Catholique, l'Union des Villes et Communes et les Provinces contribuerait aussi à débloquer la situation. Ce combat est politique. La révision de la loi de financement sera nécessaire même si l'on trouve, sous la pression des grèves, une solution à court terme avec l'aide de la région wallonne ou par un recours à l'emprunt. Cette révision ne peut se faire en jouant les Francophones contre les Flamands, mais en mettant l'Etat belge, maître du budget, devant ses responsabilités. Qu'en pensent les enseignants flamands ?

Le budget belge est de l'ordre de 2.080 milliards, le déficit de 405 et la charge de la dette de 512. Est-il impossible de taxer mieux ceux qui esquivent l'impôt tout en profitant des intérêts de la dette de l'Etat, de se tourner vers les entreprises qui se fournissent en travailleurs qualifiés, intellectuellement formés dans nos écoles, qui bénéficient du supplément de formation dispensé par les cours du soir que l'on fait honteusement payer aux étudiants ? Est-il impossible sur cette base, de mettre au point un plan de financement qui fasse passer le budget francophone de l'éducation de 120 à 150 milliards ? Rien que dans les dépenses militaires on pourrait, vu la fin de la guerre froide, trouver 5 milliards pendant dix ans à réaffecter à d'autres postes budgétaires au fur et à mesure qu'on démobilise une partie de l'armée belge.

Il y a un choix politique à faire. Quand des enseignants se demandent « pour qui voter ? », certains se sentent agressés. Et pourtant, la question est pertinente. Elle mériterait une réponse.

l'école : l'argent et le reste

jean doneux

Poser la question budgétaire à propos de l'enseignement représente un point de départ obligé : il faut réinvestir, et il faut le faire au-delà du scolaire proprement dit. La structure scolaire a certainement changé dans les dernières décennies et positivement, mais dans les époques de crise sociale — comme celle qu'on a connue ces dernières années — l'école, même à son corps défendant, redevient facilement un lieu offert à la compétition individuelle, au bachotage, à une transmission autoritaire du savoir, à une sélection sournoise.

De ce fait, un pourcentage de jeunes ne peut trouver dans le système scolaire le lieu où acquérir et développer sereinement savoirs et facultés. Ces jeunes ne peuvent souvent se reprendre eux-mêmes que dans d'autres circuits, d'où la nécessité de réinvestir au-delà du scolaire stricto sensu. A cet égard, il faut considérer comme une mauvaise loi celle qui, pour éviter d'avoir des chômeurs rémunérés trop jeunes, a prolongé la scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans, en prévoyant très mal ce qu'on offrirait à ceux dont le trajet scolaire ne débouche sur rien. Cette loi pourrait être revue d'urgence sur les bases suivantes :

- 1/ fin d'obligation scolaire à 16 ou même à 15 ans, mais avec accompagnement d'un crédit-formation correspondant aux années manquantes jusqu'à 18 ans (et même au-delà) et qui donnerait le droit de reprendre des formations, scolaires ou extra-scolaires, en recevant une bourse d'études suffisante ;
- 2/ organisation sérieuse, pour accueillir ces jeunes, de l'enseignement de promotion sociale, des formations FOREM, et de tout ce qui se trouve en amont ou en latéralité (amont : français pour émigrés, réfugiés politiques ; latéralité : lieux de reprise de confiance en soi, d'expérimentation de ce qu'on aimerait faire, etc.).

Il s'agit aussi de préciser les priorités de ce réinvestissement. Nous en voyons deux : rompre avec un passé récent et néo-libéral, et différencier géographiquement et sociologiquement les zones à financer (les ZEP).

changer de perspective : contre la dualisation de l'école

En premier lieu, il faut instaurer une coupure franche avec le climat des dix dernières années qui a introduit insidieusement des idées d'écolage à deux (ou plusieurs) vitesses.

On peut cependant se poser la question : qu'est-ce qu'un écolage à *une* vitesse ? Au-delà de l'élitisme de classe (sélection par l'argent, par la naissance) et de l'élitisme républicain de l'école de Jules Ferry (sélection par les dons innés et le mérite, reconnus tels par le Maître, serviteur attentif et sourcilieux du Bien de la Nation), le déploiement idéal des possibilités de chacun tout comme la reconnaissance égale de chaque apport par la société restent des objectifs idéaux, mais qui n'ont pas toujours une traduction facilement identifiable : tel métier a pu être reconnu « beau et bon », mais il suffit qu'il se féminise majoritairement pour que sa reconnaissance symbolique (et financière) tombe de plusieurs crans. L'école fondamentale en sait quelque chose !

Il vaut donc peut-être mieux, tout en gardant cet idéal en point de mire, essayer de repérer les inégalités les plus criantes et se garder de dévaler les pentes les plus dangereuses suivies par des gouvernements de droite dans les années récentes ; alors, on pourra, par opposition, dégager des priorités concrètes.

Ainsi, des restes tenaces d'un système inégalitaire subsistent dans le pays, dans les mentalités comme dans l'institution. La plupart des parents, comme des élèves, établissent immédiatement la hiérarchie suivante : 1/ le secondaire traditionnel; 2/ le secondaire rénové; 3/ le secondaire technique; 4/ l'enseignement professionnel (et 5/ la maison de redressement !). Mais nous n'établissons cette hiérarchie que *parce qu'elle est là, matérialisée dans des établissements différents.*

pour le rénové

Le seul coin enfoncé chez nous dans cette division hiérarchisée des savoirs (et donc des pouvoirs, et donc de l'argent) a été le rénové. Ce n'est pas pour rien que trois ministres successifs de gouvernements de droite (le troisième était plus intelligent, ou plus calculateur) s'en sont pris à lui, et pas à fleuret moucheté. Mais on n'a pas poussé le rénové jusqu'au bout de sa logique.

D'abord parce qu'il subsiste encore du traditionnel. Ce dernier n'a pourtant plus comme rôle aujourd'hui que celui de marque de différenciation sociale, aussi bien pour la bourgeoisie catholique que pour la bourgeoisie libérale (de la Ville de Bruxelles). Ces marques, qui sont des privilèges symboliques, n'importe quel pouvoir démocratique a le droit absolu de les supprimer, et il n'y a pas à y opposer le droit à la liberté individuelle, lequel ne peut se justifier que par des « valeurs » à assurer, mal ou pas reconnues ailleurs. Mais un privilège n'est pas une valeur, *et le rénové peut assurer, et assure, tout ce que le traditionnel prétend faire.*

Ensuite, le rénové ne doit pas être une filière opposable à la filière technique ou professionnelle. Pour cela, il faut que les options techniques et les autres options soient présentes dans les mêmes établissements, et que les « passerelles » prévues à l'époque entre rénové et technique deviennent tout simplement des passerelles à l'intérieur du rénové. Si l'on ajoute à cela la proposition d'un crédit-formation pour ceux qui quitteraient l'enseignement vers 15 ans, et si l'on prend la précaution d'offrir alors

- l'enseignement de promotion sociale,
- les formations ORBEM et d'asbl spécialisées, et
- ✗ - la filière très démocratique d'un jury central (mais à décentraliser),

il en résultera, *si le tout est sanctionné par des certificats pris en compte jusque dans l'enseignement supérieur*, que nous aurons à peu près un système où un adulte de 25 à 30 ans pourra dire : « Ce que j'ai aimé, je l'ai fait et je l'ai réussi ; et ce que je croyais ne pas aimer, j'ai appris à l'apprécier ».

des lieux à investir

Comme deuxième priorité, on ne peut passer sous silence l'émergence dans le pays de ce qu'on a appelé les ZEP. La présence massive d'enfants d'immigrés dans des écoles de certains quartiers de certaines villes *est un fait*. On peut certes souhaiter une plus grande osmose géographique, mais il n'est pas certain qu'elle se réalise ni surtout qu'elle se réalise rapidement. Ceci demande des réponses spécifiques, qui jusqu'à présent n'ont été que dérisoires et politisées au sens navrant du terme.

Si l'on veut donner à ces enfants, à terme, un bagage équivalent à celui du reste de la population enseignée, il faut se donner les moyens de connaître le point de départ et de gérer le processus particulier qui



doit les mener au même point d'arrivée que les autres. Il n'y a même pas matière à appeler cela de la « discrimination positive ». Ce n'est pas plus discriminant que de ne pas prévoir les mêmes frais pour un labo de physique que pour un cours de grammaire générale.

fixer l'importance du refinancement

Il faut constater que les enveloppes budgétaires résultent plus de compromis entre partis au gouvernement que de projets fondamentaux, alors qu'il serait bien évidemment souhaitable que la fixation d'une enveloppe budgétaire traduise des choix politiques sérieux et réfléchis. D'autre part, les besoins de l'école ne peuvent être appréciés « en eux-mêmes » : ils doivent l'être par rapport à un projet social, et à travers une approche globale de l'ensemble des problèmes de la société.

Malheureusement, les équilibres à la belge étant ce qu'ils sont, le système des enveloppes n'est en rien l'expression d'une telle approche globale, et on ne peut que vouloir y échapper. Il faudra donc tenter de définir a priori les besoins de l'école, pour que lui soient accordés les moyens financiers qui lui permettraient de fonctionner, sans avoir peur, s'il le faut, de forcer certaines clefs de répartition budgétaire.

Auparavant, il faudra faire le ménage d'un pacte scolaire qui, pour obtenir la paix entre réseaux, a arrosé durant des années les uns et les autres de subsides de construction, qu'il faudra maintenant mesurer à la diminution probable du nombre d'enfants à scolariser (et quid de l'augmentation, par ce biais, des biens d'Eglise ?).

Il faudra aussi se demander jusqu'où va aller le vrai pacte éducationnel, c'est-à-dire jusqu'où va la mission que la société veut confier à l'école. Il ne paraît pas évident que l'école doive assurer la formation dans l'affiliation à une religion donnée, d'autant que les discriminations sont évidentes (pourquoi pas les animistes, pourquoi pas les bouddhistes, pourquoi pas les témoins de Jéhovah ?).

Ceci dit, qui demanderait une attention particulière des enseignants s'ils décident de prendre les choses en mains, le financement de l'augmentation à prévoir de toute façon se fera au mieux par les opérations suivantes.

a) Une taxe *formation continue* de 1 % à charge, comme en France, des entreprises. Cette taxe a l'avantage de permettre à la fois, l'émer-

gence de lieux de formation non scolaire et la meilleure restructuration de l'enseignement de promotion sociale. Les dysfonctionnements constatés en France sont connus, et il suffit d'en tirer les leçons pour que la formule donne tous ses effets. Ainsi, les entreprises doivent être considérées comme des cotisants, et non des maîtres d'oeuvre : il ne peut être question qu'une entreprise ait le contrôle de ces fonds, et qu'elle décide par exemple de les utiliser pour envoyer ses cadres supérieurs durant un mois aux Bahamas pour y faire de la méditation transcendante.

b) Pour la reconnaissance générale du métier d'enseignant, qui demande une revalorisation salariale sérieuse, il faudra une redistribution du budget dans l'Etat, visant l'armée et les travaux publics « de confort » (autoroutes, parkings), et il faudra aussi que l'Etat refuse enfin d'être le parent pauvre dans la distribution des dividendes. Il est temps de taxer plus sérieusement les revenus du capital, Europe ou pas. D'ailleurs, il n'y a aucune raison que l'Europe soit celle de la circulation des capitaux, sans projet de société.

poser quelques garde-fous

L'entreprise de refinancement de l'enseignement appelle toutefois quelques précautions : il faut en effet garder à l'esprit que ce qui importe, c'est le capital de savoir-faire, savoir-être et savoirs tout court d'une société, vus à la fois dans un équilibre de relatives nécessités et dans une dynamique interne.

Or, sur le premier point (les savoirs), il est certain que l'école, même si elle est une pièce centrale, n'est pas seule à répondre au problème (voir plus haut, les allusions à ce qui existe « en amont » ou « en latéralité » de l'école). Il faudra se méfier de certaines tendances au « tout-à-l'école », telles qu'elles se manifestent aujourd'hui chez certains syndicalistes enseignants et, bien évidemment, chez certains pouvoirs organisateurs.

Concernant l'équilibre interne des savoirs, il faudra se méfier des lobbyings rétrogrades animés par le seul souci (même si on le comprend) de sauver des postes. Un exemple : une section « latin » a été maintenue dès le début du rénové, pour inciter les milieux catholiques à accepter ce dernier. Mais la vraie place du latin ou du grec est dans une option terminale du rénové, préparant une minorité petite (mais nécessaire) de gens capables de maintenir notre contact avec cette part

du passé. En attendant, le choix « latin » hâtif, fait par les parents sur le dos des enfants, par une mythique conviction d'élitisme, fait chaque année des centaines de jeunes victimes, parfaitement allergiques à ce type de discipline.

Enfin, sur le dernier point, la dynamique du savoir, c'est des lobbings extérieurs qu'il faudra le plus se méfier, en particulier du monde des employeurs divers. Le capitalisme ne regarde en général que son profit immédiat, mais ce n'est pas au capital que le système éducatif a des comptes à rendre, mais à l'ensemble de la société. Si un enfant de 8 ans peut rapporter de l'argent, le monde du capital n'hésitera pas à l'utiliser, cela se voit dans d'autres pays du monde (et chez nous, avec les enfants mannequins !), mais ce n'est pas un signe de santé pour une société.

Il existe évidemment des liens entre certaines des connaissances acquises à l'école et les réalités de production, mais ils ne sont pas à sens unique. Malgré ce que souhaiterait le patronat, l'école n'a pas comme objectif final d'être la pourvoyeuse de main-d'oeuvre d'aujourd'hui. Elle est, entre autres et seulement entre autres, productrice de savoirs qui feront la main-d'oeuvre de demain.

C'est donc, à notre sens, en évitant ces pièges qu'une entreprise de redéfinition du système éducatif tout entier — redéfinition dont on a un urgent besoin — a des chances de porter des fruits durables.

les acteurs du changement

Programme ambitieux, dont il convient de réfléchir la mise en oeuvre pratique, notamment en repérant les forces sociales capables de la mener à bien. Comme dans toute période critique, il faut chercher quels sont les acteurs porteurs d'une dynamique susceptible de mener à ces solutions favorables.

Les *enseignants*, durement éprouvés depuis Val Duchesse, se sont montrés depuis un an les plus déterminés, mais il reste difficile de discerner si ce milieu vise d'abord à un rattrapage dans une redistribution financière, ou si les expériences vécues les mènent à l'analyse plus large des exigences du système éducationnel. Si c'est le cas, c'est d'abord sur eux que l'on pourra compter (en incluant dans les enseignants, les formateurs non scolaires).

De par leur rôle habituel, les *syndicats* ne sont guère des lieux où

X s'élaborent des projets fondamentaux. Et il est donc probable qu'ils se cantonneront dans la défense des aspects financiers des revendications, ce qui ne peut se faire au mieux qu'après que le projet global ait été bien cerné.

Les *pouvoirs organisateurs*, dans l'état actuel, sont surtout des dépositaires de situations acquises, et d'équilibres politiques antérieurs. Ils risquent beaucoup de jouer un rôle de frein plutôt que de moteur. Mais il faudra oser mettre ce rôle en cause. Est-il normal, par exemple, que des communes — gros pouvoirs organisateurs dans le fondamental — puissent se permettre, pour des raisons électorales, de laisser pourrir des écoles de type ZEP et se refuser à des expérimentations de promotion sociale en direction des immigrés et d'autres laissés-pour-compte ? Est-il normal que la Ville de Bruxelles ait développé dans le secondaire une politique d'athénées élitistes, pour faire la pige à l'enseignement catholique sur son propre terrain et drainer les étudiants des communes riches, laissant à l'abandon toute une part de sa propre population ? Est-il normal que deux établissements, l'un d'Etat et l'autre libre, jouissent à deux cents mètres de distance des meilleures infrastructures sportives, mais qu'ailleurs, et pour les mêmes réseaux, ce soit le désert ?

Les *parents*, sauf les parents immigrés, ont investi l'école après 1968, et l'on pouvait espérer à l'époque qu'ils apporteraient un sang neuf au système éducatif. Mais avec la crise, la même coquille des associations de parents a montré une tout autre facette : celle d'un milieu ayant mal à l'avenir de ses enfants et devenu soupçonneux, agressif même vis-à-vis des enseignants, les sommant à plus d'autoritarisme, de répressivité, de prétendue conscience professionnelle. Le moment actuel pourrait voir émerger une nouvelle génération de parents moins inquiets, alliés aux enseignants, mais il est difficile de voir si cela va se catalyser. Il ne faut pas trop y compter par le haut : les organisations reconnues de parents sont des états-majors sans troupes. Si quelque chose peut venir de la base, on le saura sans doute dans les mois qui viennent. En attendant, les parents restent des acteurs problématiques.

Les *étudiants* ont commencé à se montrer dans le secondaire terminal, et peu encore dans le supérieur. Après les années d'individualisme forcené, produit de la crise, la recomposition de ce milieu ne paraît pas faite ; mais c'est aussi un milieu qui bouge vite, et dans un système éducatif non autoritaire, c'est nécessairement un partenaire obligé.

En amalgamant tous ces éléments, on peut essayer de deviner les issues probables.

Si les enseignants et leurs partenaires potentiels laissent se mettre en place le « Conseil de l'Enseignement et de la Formation », ils montreront que leur importait d'abord et surtout une amélioration de leur niveau de vie. Ce qui ne réglera rien au fond. Ce n'est pas un aréopage de gens nommés par une alchimie politicienne qui pourra aujourd'hui résoudre les problèmes, d'autant qu'ils ne seront que conseillers, et représentatifs d'eux-mêmes, ou de coquilles pratiquement vides, ou d'instances peu impliquées dans les débats actuels.

Si, par contre, les acteurs impliqués décident de mettre en place eux-mêmes et le processus et les instances mandatées par lesquelles on pourra modifier utilement le paysage de notre système éducatif, on en arrivera à quelque chose comme des Etats-Généraux véritables. Ce qui demandera du temps. Toute l'année académique 1990-91 pourrait être tendue vers cet objectif ; elle y suffira à peine, et certainement pas si l'on ne s'organise pas vite et bien. Si l'on veut parler « concret », cela veut par exemple dire que les enseignants et leurs partenaires se donneraient le droit de réserver toutes les journées pédagogiques et autres réunions officielles à la construction de cet objectif.

A la condition d'éviter les pièges mentionnés plus haut (le « tout-à-l'école », et l'influence des lobbies internes — en général conservateurs — et externes, à savoir les employeurs) l'optimisme pourrait alors être de rigueur.

Août 1990



priorité au non marchand !

interview de michel briquet

Michel BRIQUET est instituteur en première année primaire, à l'Ecole Saint-Dominique de Schaerbeek, et il fonctionne dans un cycle 5-8. Il est syndiqué au SEL-Setca, et anime une des coordinations qui semblent bien caractériser tous les mouvements sociaux de ces dernières années. Celui des enseignants ne fait pas exception.

Le 5-8, cela existe encore ?

• **Michel Briquet** Oui. C'est un mode de fonctionnement qui a été mis en place il y a 14 ans, par la commission de rénovation de l'enseignement fondamental, destiné à rencontrer les difficultés qu'éprouvent les enfants lorsqu'ils passent de maternelle en primaire, difficultés qui débouchent sur de nombreux échecs.

Ne fait-elle pas partie de ces nombreuses réformes mises en chantier, et ensuite étouffées ?

• **M.B.** En tout cas, là où cette réforme a été voulue par les enseignants, là où elle ne leur a pas été imposée, elle a donné d'excellents résultats. Il faut bien dire que la concertation n'est pas la règle en matière de directives pédagogiques : par exemple, on nous propose actuellement des réformes dans l'enseignement de la gymnastique et de la seconde langue. Ces réformes ont fait l'objet de discussions en commissions, en cercle fermé, et elles tombent brutalement sur le dos d'enseignants qui n'en ont jamais entendu parler. Cette manière de procéder hypothèque évidemment les résultats. Mais pour revenir au 5-8, ici, même les bâtiments ont été construits en fonction du projet pédagogique, ils permettent la cohabitation d'enfants qui ne se li-

La concertation n'est pas la règle en matière de directives pédagogiques

vrent pas tous à la même activité en même temps. Les normes préférentielles qui avaient permis de lancer l'expérience ont toutefois été retirées depuis, nous sommes donc à l'étroit dans nos nouveaux bâtiments.

Pour achever les présentations, tu animes aussi le CIEF — le collectif inter-écoles de l'enseignement fondamental.

• **M.B.** C'est un groupe qui est né pour gérer certains aspects pratiques de la grève en mai-juin dernier ; au début, les syndicats soutenaient nos actions, mais ils n'étaient pas vraiment désireux d'organiser des actions de grève, relativement dures, comme nous le souhaitions. Le CIEF regroupait au départ des enseignants qui travaillent dans des écoles géographiquement proches de la nôtre. Aujourd'hui, les implantations du CIEF se situent pour 3/4 dans l'enseignement libre, et pour 1/4 dans l'officiel. Nos réunions sont ouvertes, ce qui a permis à des enseignants qui avaient pris des initiatives analogues, notamment en Brabant wallon, de se joindre à nous.

Comment les organisations syndicales réagissent-elles à ces coordinations ?

• **M.B.** Elles ne sont évidemment pas favorables, parce qu'elles ont l'impression qu'on piétine leurs plates-bandes, qu'on envahit un domaine réservé. Nous voulons simplement les pousser dans le dos, parce que nous estimons que la prise de parole de la base est trop filtrée par l'institution qu'est aujourd'hui un syndicat.

A ce propos, malgré la féminisation de la profession, on constate que la prise de parole masculine reste dominante au syndicat. En est-il de même au CIEF ?

• **M.B.** De nombreuses femmes ont participé à notre travail, et de ce point de vue, les choses sont plus satisfaisantes. Mais j'ai quand même constaté

La prise de parole de la base est trop filtrée par l'institution qu'est un syndicat

que les leaders « naturels » du mouvement, ceux qui s'imposent par la prise de parole, sont le plus souvent des hommes — même lorsqu'on se limite au niveau local. C'est sans doute une question de disponibilité.

Un reproche a été formulé à l'encontre du mouvement des enseignants : ses méthodes (grèves, blocages de carrefours, manifestations, traditionnelles donc) ne seraient pas à la hauteur de ses préoccupations, originales, posant de nombreux problèmes, soucieuses du rôle social de l'école. Qu'en penses-tu ?

• **M.B.** La volonté de trouver autre chose, de mettre au point de nouvelles méthodes de lutte est réelle, dans les écoles. On y réfléchit, les parents insistent à ce sujet (ne prenez pas les enfants en otages !). Mais il reste que les grandes mobilisations restent d'origine syndicale, et que la grève demeure le moyen d'action syndical privilégié. Je la trouve peu adaptée au monde scolaire, puisqu'en la faisant, nous pénalisons peu notre patron. Aujourd'hui, je placerais au contraire en première priorité l'éveil de la conscience de l'opinion publique, en s'efforçant de lui faire comprendre l'importance des valeurs non marchandes.

Au-delà de l'opinion publique, le mouvement vient quand même buter sur le monde politique qui détient la clé de toute décision.

• **M.B.** C'est évident. Nous devons obliger les politiques à prendre en compte ces valeurs prioritaires pour la société, et cela sera possible dans la mesure où, à l'approche de la campagne électorale, un plus grand nombre d'électeurs partagera notre conviction. On pourra dire que le mouvement des enseignants aura atteint son but si le thème de l'École s'impose comme un thème premier dans les plateformes électorales — en parallèle avec les problématiques des autres secteurs non marchands. Les candidats aux élections ne pourront pas éluder les interpellations à ce sujet, qui ne manqueront pas de

Eveiller la conscience de l'opinion publique à l'importance des valeurs non marchandes

leur être adressées pendant la campagne. C'est le sens de la question « pour qui voter ? ».

La question « pour qui voter ? » indique l'importance accordée au débat politique. Mais plusieurs débats politiques relativement distincts sont possibles. Par exemple, le mouvement des enseignants interfère avec un problème institutionnel belge, celui de la viabilité de la Communauté française, ou du transfert de ses compétences aux Régions. Ton avis à ce sujet ?

• **M.B.** Les enseignants tirent la sonnette d'alarme. Il faut autre chose que des biscuits pour le social, l'économique n'est pas tout. Notre rôle dans la société est essentiel à long terme, nous devons recevoir les moyens qui permettent d'être efficace. J'appelle des institutions pour une autre société, pour en finir avec la dualisation.

En finir avec
la dualisation

Le contenu de la question est donc ailleurs...

• **M.B.** Son contenu est précisément à mettre en rapport avec la priorité que j'accorde aux valeurs non marchandes.

Comment défendre ces valeurs non marchandes ? En agissant en inter-professionnelle, ce que les syndicats ne font pas souvent, et donc en mettant sur pied de grandes manifestations de masse qui ne soient pas le fait des seuls enseignants, mais bien de tout le secteur non marchand (le social, les soins de santé, le culturel,...). Pour permettre aux travailleurs de ces secteurs de s'associer aux manifestations et pour que nous nous retrouvions tous ensemble dans la rue, ces manifestations devraient être organisées en dehors des heures de travail. Le pouvoir politique ne pourrait pas ignorer les exigences des centaines de milliers de personnes concernées, surtout si elles ont le soutien de la majorité de la population, lorsqu'elles défendent la qualité de l'École, celle de l'hôpital, celle de la RTBF, celle de l'aide sociale. Je suis donc très réservé à l'égard des évocations d'une grève au finish — on entend

le mot *fin* dans cette expression, alors que je nous vois au *début* d'un mouvement : les infirmières et les TCT se mobilisent seulement maintenant. Parler de grève au *finish*, c'est aller à contre-courant du renforcement des solidarités du secteur non marchand.

Tu ne situes donc pas du tout le mouvement dans une perspective corporatiste. Mais les solidarités que tu dessines ne sont pas celles qu'on voit jouer habituellement, notamment dans le cadre de l'action syndicale.

Si la grille TV détruit le travail accompli en classe pendant la journée, ce que nous avons fait aura été inutile

• **M.B.** Peut-être pas, mais ce sont pourtant des solidarités nécessaires et naturelles pour le monde enseignant. Si la grille TV que les enfants absorbent en rentrant chez eux détruit le travail que nous avons accompli ensemble pendant la journée lorsque nous avons stimulé leur imagination par exemple, ce que nous avons fait aura été inutile — et les exemples dans ce sens sont légion. La solidarité à établir en cette matière n'a donc rien d'artificiel. Pas plus que celle qui doit exister avec les travailleurs sociaux à l'oeuvre dans les quartiers défavorisés, notamment dans les ZEP (zones d'éducation prioritaire) ; face à ces montagnes de problèmes, l'enseignant seul est impuissant s'il n'est pas aidé par des assistants sociaux qui travaillent avec les enfants, bien sûr, mais aussi avec leurs familles.

Les ZEP : encore un de ces projets généreux auquel les moyens ont fait défaut...

75 millions pour les ZEP, c'est une aumône qui consacre l'enseignement à deux vitesses

• **M.B.** Dans les zones d'éducation prioritaire, le travail est plus difficile, ce qui devrait raisonnablement déboucher sur la définition de normes d'encadrement plus favorables. Il faudrait aussi y placer les professeurs les plus « efficaces ». On pourrait même imaginer dans ce but que des primes soient proposées aux enseignants qui choisiraient d'aller y travailler, pour les encourager à faire ce choix. Au lieu de cela, ce sont des sous-statutaires que nous rencontrons là ! Prévoir 75 millions pour les ZEP, c'est une aumône qui consacre l'enseignement à deux vitesses.

On a parfois entendu opposer ce travail social extérieur à l'École, à l'École elle-même — c'est, me semble-t-il, le fond du propos de François Martou. On valorise ainsi tout le travail effectué en éducation permanente, qui tente de réparer les dégâts du système scolaire, en l'opposant aux exigences déclarées exorbitantes des enseignants producteurs d'échec scolaire.

• **M.B.** Je souhaite une école de la réussite. On en est malheureusement loin. Je ne voudrais donc pas que l'argent qui manque à l'École soit trouvé sur le dos de ceux qui, à côté des enseignants, pallient ses carences. Ils ont un rôle essentiel. Mais si l'on aborde le problème globalement, on ne peut simplement enregistrer les carences de l'École ; il faut se fixer un objectif, celui d'une école de qualité et démocratique. Et si on y arrive, on diminuera d'autant l'importance du travail de rattrapage effectué hors de l'École.

Les deux mots que tu évoques à propos de l'école sont ceux de qualité et de démocratie. Martou, lui, parle de productivité...

L'école ne travaille pas pour le prêt-à-consommer du marché de l'emploi

• **M.B.** Il serait vraiment dommage d'évaluer l'École avec les critères de la libre-entreprise, qui ignorent la fonction de l'École. Il faut évidemment prendre en compte les besoins des employeurs, mais l'École n'est pas seulement une pourvoyeuse de force de travail, elle ne travaille pas pour le prêt-à-consommer du marché de l'emploi. Elle doit surtout éduquer, c'est-à-dire produire des citoyens ayant un avis sur le monde qui les entoure, sur la manière de construire la société dans laquelle ils vont vivre, de la transformer. Le but de l'École n'est pas de produire les gagnants d'une compétition effrénée. Ceci dit, les critères d'une école de qualité restent largement à préciser, et il me semble d'ailleurs impossible de séparer les deux caractéristiques dont j'ai parlé : la qualité d'une école se définit en rapport avec un projet social, auquel se rapporte le qualificatif démocratique.

D'aucuns prétendent qu'il serait possible de répondre à ces impératifs de qualité en luttant énergiquement contre les gaspillages.

• **M.B.** Il y a sûrement des gaspillages liés notamment à l'existence de réseaux concurrentiels. Ce n'est pas la faute des enseignants : c'est le prix que la société belge paie pour la paix scolaire. Ce sont les élus, les politiques, qui ont pris ces décisions.

Par contre, les enseignants souhaitent participer au débat sur ce que sera l'Ecole de demain.

La Ligue des Familles et les mouvements pédagogiques sont les grands absents du Conseil supérieur de l'éducation et de la formation

• **M.B.** Bien sûr. C'est sans doute au sein du Conseil supérieur de l'éducation et de la formation que ce débat se tiendra. Il vient de se mettre en place, et il répond à la demande d'Etats Généraux formulée par parents et enseignants. Malheureusement, ce Conseil supérieur a été formé avec les interlocuteurs habituels du débat scolaire, et on n'a pas profité des événements pour y intégrer des personnes qui ont fait la preuve d'une sérieuse réflexion sur la question scolaire depuis plus de vingt ans. La Ligue des Familles ou les mouvements pédagogiques comme la Confédération Générale des Enseignants et Education populaire sont les grands absents du Conseil. Il faut absolument l'élargir.

Quel sera l'ordre du jour de ce Conseil ?

• **M.B.** Ce dont ils vont devoir parler, c'est ce qu'on appelle actuellement les revendications qualitatives des enseignants. Les syndicats en parlent peu, mais il faudra les prendre en compte pour calmer la grogne des profs.

M. De Landsheere, à qui, en passant, on peut aussi reprocher d'avoir travaillé en vase clos, parle de former tous les enseignants à l'Université, et de les faire tous passer par un tronc commun de deux ans. Après ces deux ans, ils choisiraient de s'orienter vers une pratique d'enseignant, ou vers de la recherche en pédagogie. Dans la voie enseignante, on séparerait aussi les spécialités correspondant à l'âge des élèves, 3-8 ans, 8-13 ans, et 13-18 ans.

Ce découpage est pensé en fonction d'une approche plus moderne des apprentissages ; ainsi, aujourd'hui on initie les enfants à la lecture dès l'âge de 3 ans, et il est donc normal que ceux qui participent à cet apprentissage, qui s'étendrait de 3 à 8 ans, aient reçu la même formation.

Donner à tous les enseignants un statut universitaire et un barème unique, cela changerait bien des choses

Je suis heureux d'entendre formuler de telles propositions (tous les enseignants à l'Univ), à cause de mon trajet personnel. J'ai fait deux candidatures en droit, que j'ai d'ailleurs réussies sans difficulté. Mais j'ai ensuite choisi de devenir instituteur, choix qui a été ressenti comme catastrophique par mon père. Il ne pensait pas autrement que la plupart des gens. De ce point de vue, donner à tous les enseignants un statut universitaire et un barème unique, cela changerait bien des choses. Nous ne sommes donc pas sur la longueur d'onde du ministre Langendries (1) ; ici aussi, base et sommet syndical parlent des langages différents.

Il ne faut toutefois pas pousser cette nouvelle situation à l'absurde : par exemple, les enfants ont besoin de musique à l'école primaire. Mais la musique dont ils ont besoin n'est pas celle qui est enseignée dans les cours d'histoire de la musique, à l'Université ! Pour ce genre de besoins, l'expérience et l'efficacité des écoles normales sont irremplaçables : il ne faudrait pas généraliser à tous les enseignants, notamment chez ceux du fondamental, les lacunes qui caractérisent aujourd'hui les licenciés. Il faudra créer des synergies entre les Facultés de pédagogie et les Instituts supérieurs de pédagogie.

La formation initiale des enseignants est une importante revendication qualitative — mais elle n'est évidemment pas la seule.

(1) M. Langendries, le ministre de la Fonction publique, est l'auteur d'un projet qui vise à créer un nouveau niveau barémique, le « 2 + », intermédiaire entre le niveau universitaire (le 1) et celui de rédacteur (le 2). Il s'appliquerait entre autres aux régents.

Il faut investir
en moyens
matériels et
humains là
où les be-
soins sont les
plus criants

• **M.B.** Bien sûr que non. Il faut aussi penser à la formation continuée, qui implique bien davantage que les quelques recyclages que nous connaissons pour le moment. Ce n'est pas après quelques jours d'écolage en informatique qu'on peut être opérationnel dans une classe. Les enseignants parlent d'année en la matière, voilà qui nous éloigne du projet Grafé... et des syndicats.

Une certaine mobilité doit également être envisagée, que la formation continuée pourrait favoriser : après vingt ans passés à s'adresser à des petits enfants, on peut avoir envie de changer d'interlocuteurs, et d'avoir affaire à des adolescents.

Toujours dans le domaine qualitatif, il faut fixer des priorités aux investissements, afin de construire une Ecole vraiment démocratique. Il faut investir en moyens matériels et humains là où les besoins sont les plus criants : les meilleurs profs là où c'est le plus nécessaire, on en a déjà parlé. Et les normes d'encadrement doivent traduire cette idée. Mais au-delà de son application à des communes ou des quartiers défavorisés, il faut la comprendre de manière plus générale : mettons le paquet sur les années où l'on constate les plus grosses difficultés, c'est-à-dire en maternelle, en 1^o, 2^o, et 6^o primaires, et en 1^o secondaire. Se retrouver avec 5 ou 6 élèves en maths fortes à la fin du secondaire, c'est investir en faveur de jeunes qui ont réussi à traverser toute la filière, et qui, en outre, s'assièront sur les bancs des auditoires universitaires, l'année suivante, à 300 ou 400. Il est inadmissible que les classes les plus nombreuses soient celles de la maternelle ou du début du primaire. Il faut changer cela, changer l'Ecole pour pouvoir vraiment parler d'égalité des chances et accroître enfin le nombre d'enfants d'origine ouvrière qui réussissent à l'Université (2).

Si on quitte les revendications générales, n'y a-t-il pas des spécificités que comme instituteur tu tiens à faire valoir ?

(2) Les étudiants d'origine ouvrière qui fréquentent l'Université représentent environ 8 % de la population estudiantine.

M.B. Nous avons besoin que soit reconnu dans notre horaire le temps consacré à rencontrer les parents, au travail en équipe — a fortiori quand on fonctionne dans des structures qui exigent un tel travail en équipe, comme le 5-8 —, à notre réflexion sur notre métier, aux travaux de recherche. La conclusion logique, c'est que le temps plein des enseignants du primaire et du maternel devrait, comme celui de leurs collègues du secondaire, être constitué de 20 heures par semaine de prestation face à leurs élèves. Il n'est pas normal que le travail de réflexion, d'organisation, de préparation doive se faire en présence des enfants, ou alors en étant pressés comme des citrons. Une formule intéressante est le mi-temps pédagogique, qui aurait l'avantage d'offrir ce temps aux enseignants. Il convient de plus aux enfants : il est mieux adapté à leurs rythmes de vie, alors que les rythmes actuels sont calqués sur ceux des adultes et non pas sur ceux des enfants. C'est encore une perspective à inverser !

Cela ne poserait pas de sérieux problèmes à l'extérieur de l'Ecole ?

• **M.B.** Les problèmes que cela poserait sont solubles. On peut penser aux ateliers créatifs, au sport, à la découverte du monde qui entoure les enfants. On retombe ainsi sur les complémentarités naturelles entre l'Ecole et les secteurs non marchands qui la circonscrivent.

Il faut une plus grande transparence de la machine scolaire

Je termine avec une revendication qui n'est pas coûteuse : celle d'une plus grande transparence dans la machine scolaire. L'information est dérisoire. On « pense » l'enseignement dans des commissions ; à l'école primaire, c'est la commission de rénovation de l'enseignement fondamental, dont nous n'entendons jamais parler — ils n'ont même pas un petit bulletin d'information qui nous tienne au courant de l'état d'avancement de leurs travaux —, aucun retour des instituteurs vers cette commission n'est prévu, jusqu'au jour où un ministre nous annonce que nous allons bénéficier d'amé-

liorations qualitatives dans certaines écoles, à titre expérimental. Le choix des écoles pilotes n'est d'ailleurs pas lié à la présence d'une équipe éducative désireuse de se lancer dans la nouveauté, c'est le plus souvent la direction d'une école qui propose sa candidature.

Donnons la parole aux élèves, parents et profs

La transparence, en d'autres termes la démocratie dans l'École, c'est vraiment important, et en ce sens, Martou a un peu raison quand il dit que tout le monde a peur de tout le monde à l'école. Le centralisme qui caractérise le système scolaire est tout à fait excessif, il faut autonomiser les communautés éducatives locales, donnons la parole aux élèves, parents et profs.

L'ensemble de ces revendications éclaire l'exigence du maintien de l'emploi, autour de laquelle se cristallisent les oppositions : comment peut-on encore la qualifier de frileuse et conservatrice ?

• **M.B.** Si on expliquait clairement aux gens quels sont les enjeux de société que charrie le mouvement des enseignants, je parie que de nombreuses personnes seraient prêtes à accepter une imposition supplémentaire consacrée à améliorer la qualité de la vie, la qualité de l'enseignement, la qualité des hôpitaux. A part ça, en termes d'emploi, des rationalisations sont peut-être possibles, mais il faut les étudier à la lumière des critères que nous venons de discuter, que je rassemble sous le slogan *une école meilleure et plus démocratique*. Si on peut nous prouver qu'une telle école est compatible avec moins de profs, on peut en discuter, ... mais je pense que ce sera extrêmement difficile à prouver. Ce qui me frappe, ce sont plutôt les endroits où l'on aurait bien besoin d'un peu plus de profs !

Propos recueillis par Pierre Gillis

enseignants : la fin de la division

interview de Lucienne Daubie

Lucienne Daubie est enseignante, détachée dans un Centre d'enseignement à horaire réduit. Militante syndicale de la Centrale chrétienne du personnel de l'enseignement technique et professionnel (CCPET), elle est aussi vice-présidente de la Fédération interprofessionnelle du Brabant wallon de la CSC. Cette responsabilité, qui l'amène à côtoyer et à discuter avec des travailleurs non-enseignants, n'est pas, dit-elle, sans effet sur ses activités. Cet horizon élargi n'empêche pas Lucienne Daubie de déclarer d'emblée que son regard sera davantage centré sur les problèmes de l'enseignement professionnel et technique. Pas par esprit de boutique, mais parce que les enseignants de ce secteur sont en pointe dans la lutte. Elle s'en explique.

• **Lucienne Daubie** : Ils sont en pointe, surtout en termes de militantisme, et sans doute moins sur le plan des relations publiques. On entend plus parler de la Fédération des instituteurs chrétiens et de la CEMNL, qui affine les enseignants du secondaire et du normal. Les enseignants du professionnel et du technique sont très présents sur le terrain, parce qu'ils sont le plus durement touchés, à la fois sur le plan des salaires et sur celui des conditions de travail.

Pour ce qui est des salaires, alors que dans l'enseignement général, il n'y a que deux catégories de professeurs — les régents et les licenciés —, dans le professionnel-technique, on se trouve devant une multiplicité de titres et de barèmes. En plus des régents et licenciés, les professeurs de pratique professionnelle sont souvent recrutés sur base de l'expérience qu'ils ont acquise dans une entreprise. Ils sont généralement très mal payés. Un exemple : le professeur de soudure venu d'une entreprise

privée gagne 38.000 F. net par mois. C'est nettement moins que ce qu'il gagnait à La Brugeoise-Nivelles.

Et les conditions de travail ?

• L.D. Elles sont mauvaises depuis longtemps, mais la situation s'est aggravée depuis dix ans. Alors que le plus petit appareil de soudure coûte quelque 180.000 F. et qu'il en faut cinq pour un groupe de dix élèves, la Communauté accorde un subside de 65 F. par élève et par an. C'est dérisoire ; l'équipement est donc tout à fait insuffisant.

Les professeurs ont petit à petit ingéré un discours patronal culpabilisant

De plus, nous sommes tributaires d'un discours patronal culpabilisant, que les professeurs ont petit à petit ingéré, sans doute parce que nous n'avons pas réagi à temps. A la limite, ce discours nous rend responsables du chômage. En fait, les enseignants se sont sentis très vite fort dévalorisés par rapport à l'entreprise...

Comment le mouvement a-t-il démarré dans ce climat ?

• L.D. Quand les deux pour cent ont été obtenus sur le plan intersectoriel, mais nous ont été refusés à nous, ça a commencé à bouger. C'est devenu une affaire sectorielle, puisque les enseignants ont refusé de réduire le nombre d'emplois.

Tout le monde admet qu'il y a malaise dans l'enseignement. Mais certains continuent à voir une issue dans la réduction de l'emploi, en échange d'une revalorisation salariale. Comment répondez-vous à cela ?

• L.D. Les organisations syndicales ont répondu en refusant qu'on touche à l'emploi, et c'est d'autant plus fondé que le jeu consiste à lier perte d'emplois à augmentation salariale. Je trouverais acceptable qu'on discute l'éventualité d'une réduction d'emplois sur base de données démographiques ou en fonction d'un autre projet d'enseignement, ou en-

core en organisant des prépensions. Il faudrait alors négocier un volet social. Mais le marchandage qu'on nous propose est « dégueulasse ».

D'autre part, je ne crois pas que les effectifs d'enseignants soient pléthoriques : il faudrait aller y voir de plus près.

La coexistence de plusieurs réseaux n'induit-elle pas de doubles emplois ?

• **L.D.** Au niveau des Centres d'enseignement à horaire réduit, pendant une période expérimentale jusqu'en juin 90, la collaboration (même limitée) interréseaux a été possible, et nous avons ainsi entamé une collaboration en horticulture avec l'Ecole provinciale de La Hulpe. Mais cette expérience a été interrompue, de par la volonté de l'Exécutif communautaire qui a déposé en juillet un projet de décret, et au 1^{er} septembre 90 une circulaire ministérielle en ce sens. S'il y a des gaspillages à cause des doubles emplois entre réseaux concurrents — ce dont je ne suis pas sûre — ce n'est en tout cas pas la faute des enseignants. En l'occurrence, c'est le pouvoir politique qui empêche la collaboration ; que les mêmes ne viennent pas nous le reprocher !

Le discours culpabilisant n'est pas tenu que dans les milieux patronaux : je pense à l'interview de François Martou à *La Libre Belgique*, et à l'article qu'il ne signe pas dans *La Revue Nouvelle*. Ici et là, il prend le point de vue d'une revue de consommateurs pour contester le rapport qualité/prix. Derrière cela, je sens la tentative d'opposer l'école — telle qu'elle fonctionne — à des efforts davantage centrés sur l'éducation permanente. Qu'en pensez-vous ?

• **L.D.** A mon sens, il y a là d'abord un manquement à la déontologie du mouvement ouvrier : si le MOC a des comptes à régler avec le syndicat, qu'il ne le fasse pas au milieu d'une lutte. Nous l'avons mal encaissé. Et chacun sait que les relations entre MOC et CSC sont tendues depuis longtemps : la

déclaration de Martou creuse encore le fossé ; il faudra des années pour le combler.

Nous ne pouvons pas accepter que la revalorisation se fasse aux dépens du social

J'ajouterais que nous ne pouvons pas accepter que la revalorisation de l'enseignement se fasse aux dépens du social. Or c'est bien ainsi que la Communauté voit les choses...

Par ailleurs, comme vous l'avez relevé, il y a autre chose que les problèmes budgétaires de la Communauté dans les critiques de Martou. Il existe au sein du MOC des groupes de réflexion rassemblant enseignants et non-enseignants, où l'on voit l'éducation permanente viser à un droit de regard sur la politique scolaire.

Vous n'admettez pas ce point de vue ?

• L.D. Peut-être pourrait-on en discuter, mais Martou a posé le problème en termes de pouvoir (qui décide ?), et non de débat de fond (quelle école, quelle éducation permanente ?). De plus, le MOC envoie des représentants au sein des pouvoirs organisateurs, dans l'enseignement libre : ce n'est pas leur place. Le MOC tente aussi de noyauter les associations de parents, le plus souvent en vain, à cause de la composition de ces associations, généralement des regroupements de notables. Enfin, dans la manière de discuter, on peut repérer des attitudes qui heurtent les enseignants : manque d'écoute, de modestie, on pourrait presque dire donneur de leçons. Il faut pourtant savoir qu'enseigner en éducation permanente à des adultes d'une part, et enseigner à des jeunes ou à des enfants, de l'autre, ce sont deux choses très différentes. C'est vrai que l'enseignement n'est pas suffisamment démocratique, mais ce n'est pas la faute des enseignants.

Cette volonté de démocratiser l'Ecole, elle passe par un bilan et l'élaboration de propositions. Comment avancer sur ce terrain ?

• L.D. Nous voulons effectivement ouvrir la discussion, avec tous ceux qui sont concernés par l'ensei-

nement et son impact social. Nous avons donc réclamé à cor et à cri un lieu unique de débat. Mais le Conseil de l'Education et de la Formation est composé de deux Chambres, l'une, celle de l'Education, pratiquement réservée aux praticiens de l'enseignement, l'autre, celle de la Formation, où se retrouveront les représentants interprofessionnels, et où ne siègeront que peu ou pas d'enseignants. Le débat est donc faussé dès le départ : on va vers une foire d'empoigne et un encommissionnement. Cela ne me dit rien qui vaille.

Traditionnellement, les mouvements d'enseignants ont une efficacité limitée en raison de la concurrence entre réseaux scolaires. Cela paraît dépassé cette fois. Comment expliquez-vous cela ?

Les enseignants ont pris conscience de former une classe sociale

• L.D. Il y a deux acquis, indépendamment même de la satisfaction de nos revendications :

1/ Les enseignants ont pris conscience de former une classe sociale. C'est nouveau et flagrant ;
2/ Grâce au front commun syndical, l'argument traditionnel selon lequel la grève menée dans un réseau profite à « l'autre », cet argument n'est plus crédible : la grève se décide en commun et les piquets se font en commun !

C'est un tournant capital. Mais la concurrence a-t-elle pour autant cessé d'exister ?

• L.D. Il me semble qu'elle existe encore, mais plus à propos d'un projet éducatif qu'autour d'un rapport de forces.

Et la fameuse « asymétrie » entre d'une part, côté FGTB, une seule Centrale qui regroupe tous les types d'enseignants, et d'autre part, côté CSC, quatre Centrales, quels effets a-t-elle dans le nouveau contexte ?

• L.D. Elle crée toujours des difficultés. Je voudrais dire à ce propos qu'entre centrales chrétiennes de l'enseignement, il y a des différences : dans notre

centrale, nous sommes plus proches des travailleurs que dans les autres, à cause de la nature du recrutement de l'enseignement technique et professionnel ; notre comportement, notre sensibilité, notre pratique sont différents. Je ne puis m'empêcher de vous raconter une anecdote (vécue) : dans une école d'enseignement général, le directeur a adressé une lettre à ses enseignants, dans laquelle il fait appel à la lumière de l'Esprit Saint, à l'intelligence et à la raison de ses profs, pour éviter une prolétarianisation du mouvement... Il est évident que ces différences de comportement sur le terrain se répercutent au niveau des instances syndicales. Ça se vit difficilement.

Que pensez-vous des « Coordinations » qui se créent ici et là, selon des modalités diverses ?

• L.D. Elles sont effectivement différentes selon les régions. En Brabant, la Coordination se place en dehors des syndicats. A titre tout à fait personnel, j'avoue que je n'arrive pas à m'y insérer, parce que je supporte mal les critiques qu'on y adresse aux organisations syndicales, qui sont pourtant le produit de l'histoire du mouvement ouvrier, et sur qui repose largement la prise en charge du conflit.

N'ont-elles pas une fonction d'aiguillon ?

• L.D. Je ne crois pas, en tout cas pas pour ce qui concerne ma centrale, qui n'a pas besoin d'aiguillon. Mais il est vrai qu'en matière d'information et de globalisation du mouvement, les Coordinations peuvent être utiles.

On a beaucoup parlé d'une nécessaire inventivité pour renouveler les formes de lutte. Comment voyez-vous ce problème ?

• L.D. Il ressort à chaque veille d'action : on nous dit chaque fois qu'il faut inventer de nouvelles formes de lutte. A mon avis, c'est un piège ou une manière de contourner la difficulté devant laquelle on se trouve. Car il est bien vrai que ce n'est pas

Une grève
unie, mas-
sive, précise
est le moyen
de lutte le
plus efficace

marrant de fermer une école. Mais en dehors des manifestations et des grèves, que peut-on inventer ? Et ne risque-t-on pas de morceler le mouvement en « inventant » à tout prix ? L'histoire a montré qu'une grève unie, massive, précise, est le moyen de lutte le plus efficace.

Que pensez-vous du débat institutionnel Communauté/Régions, vu à partir du mouvement des enseignants ?

• Je suis informée des propositions et alternatives en la matière, mais je suis incapable de déterminer quelle est la meilleure formule. Je sens que derrière ce que l'on expose publiquement, il y a des enjeux politiques cachés ; ils me dépassent...

Propos recueillis par Pierre Gillis
et mis en forme par Rosine Lewin.

pour un syndicat tout-terrain

interview de camille dieu

Camille Dieu est l'une des quatre secrétaires communautaires de la CGSP-enseignement. Initialement enseignante de langues germaniques (anglais et allemand) dans le secondaire, à l'ICET de Cuesmes, elle a été pendant plusieurs années permanente régionale de son organisation syndicale, dans la Régionale de Mons-Borinage, avant de « monter » sur Bruxelles.

Ce n'est pas la première fois que l'enseignement est agressé par les ministres qui sont censés l'organiser — Val-Duchesse est encore dans toutes les mémoires. Val-Duchesse n'a pourtant pas donné lieu à un mouvement aussi massif et aussi obstiné que celui que nous vivons. Pourquoi ?

• **Camille Dieu** : A l'époque, du côté des chrétiens, des parents et des enseignants ont bien manifesté avec nous, mais il n'y avait pas de réel front commun, et l'action a été menée par la seule CGSP. Nous n'avons pu que limiter les dégâts : le gouvernement voulait retirer 20 milliards à l'enseignement, et nous en avons sauvé 9. A l'inverse, le front commun est aujourd'hui solide, en partie grâce aux rapports de confiance individuelle qui existent entre responsables syndicaux et qui faisaient totalement défaut à l'époque de Val-Duchesse, en partie aussi parce que dans certaines régions (Namur, Liège, Huy, Bruxelles), ce front commun s'est installé à la base.

on est passé
de la négociation d'une convention sectorielle à l'explosion d'un ras-le-bol étouffé pendant des années

Cette dynamique a transformé la négociation d'une simple convention sectorielle en tout autre chose, à savoir l'explosion d'un ras-le-bol étouffé pendant des années. Pour cette convention, nous n'avons avancé qu'une partie de notre cahier de revendica-

tions, en prévoyant d'étaler le reste. Mais ce que les gens expriment est très éloigné du désir de négocier une convention sectorielle — ça relève plutôt du tout, et tout de suite, tellement le ras-le-bol des profs est profond.

Ce glissement, d'une démarche purement syndicale vers l'expression du ras-le-bol d'une profession, on le qualifie parfois de corporatiste.

• **C.D.** Pas moi. Ce n'est pas seulement le malaise d'une profession, c'est celui de l'Ecole. Le nombre des enseignants, de l'ordre de 100.000, peut faire apparaître le mouvement comme corporatiste. Mais nous avons refusé que le refinancement de l'enseignement se fasse au détriment d'autres secteurs qui dépendent de la Communauté française, comme les éducateurs sociaux qui travaillent dans le quart monde, ou comme la RTBF, alors qu'il est question de supprimer son orchestre symphonique.

l'école est
restée figée

Il est toutefois vrai que dans un mouvement aussi important, on entend tout et n'importe quoi, du pire au meilleur : j'ai entendu défendre des positions franchement élitistes, mais ce ne sont pas celles pour lesquelles nous nous battons. Le fameux malaise, qui est réel et profond, tient à ce que l'Ecole est restée figée alors que la société évoluait rapidement. Ce carcan, qui ne saute pas, met tout le monde mal à l'aise.

D'autre part, cet état de fait est source de difficultés pour les organisations syndicales, parce qu'exiger tout et tout de suite, cela représente certainement dix ou quinze milliards, alors que l'exécutif n'est certainement pas disposé à allonger plus de quatre milliards, ou quatre et demi ; cette situation permet toutes les surenchères.

C'est sans doute ce glissement, non raisonnable aux yeux des stratèges-gestionnaires de la négociation sociale d'ensemble, qui explique les réactions mitigées qui encadrent le mouvement des enseignants : Martou pour le MOC,

qui les attaque frontalement, et Fostier au nom de l'Interrégionale wallonne de la FGTB, qui est beaucoup plus gentil mais n'en dit pas moins qu'il n'y a pas d'argent pour les enseignants.

la FGTB wal-
lonne ne
nous tire pas
dans le dos

• C.D. Je ne suis pas d'accord, en tout cas pas pour Fostier qui a fait tout ce qu'il devait, notamment pour obtenir la totalité de la radio-redevance ; la FGTB wallonne a d'ailleurs publié un communiqué de soutien aux enseignants. De ce côté-là, on ne nous tire pas dans le dos. Par contre, je considère comme malheureuse la déclaration au Congrès de l'IRW de la FGTB selon laquelle les enseignants feraient bien de réfléchir aux gaspillages qu'entraîne la multiplicité des réseaux, gaspillages qui rendent l'enseignement particulièrement onéreux. Si on s'engageait dans cette direction, on aboutirait à des rationalisations dans le seul enseignement officiel.

Le réseau catholique serait-il intouchable ?

• C.D. Toucher à l'enseignement catholique, cela nécessite de mettre en cause le Pacte scolaire et de modifier la Constitution.

Et personne n'est décidé à le faire ?

chaque fois
que l'ensei-
gnement
officiel s'en
est pris à l'en-
seignement
catholique, il
y a laissé des
plumes

• C.D. Je voudrais bien ! Mais on n'a pas la force de le faire. Chaque fois que l'enseignement officiel s'en est pris à l'enseignement catholique, il y a laissé des plumes : le Pacte scolaire ne fut certes pas une victoire de l'enseignement officiel. Nous ne sommes pas en situation de force à cet égard. Les seules rationalisations « faciles » à réaliser concernent la coexistence des réseaux officiels, dans lesquels existent les mêmes options, où on développe les mêmes types de cours : le subventionné (communes, provinces), et celui de la Communauté. C'est d'ailleurs ce dernier qui est le plus visé, surtout le secondaire, parce que la différence entre la norme budgétaire et la norme organique y est la plus élevée. Cela tient au système des compléments de charge, à l'octroi de charges de mission, etc.

Ce genre de considérations nuancent la brutalité du constat « sept élèves pour un enseignant ».

• **C.D.** Bien sûr. Cette statistique n'indique absolument pas le nombre moyen d'élèves qu'un prof a en face de lui. Elle ne tient compte ni des différences d'horaire entre profs (20 heures/semaine) et élèves (plus de 32 heures/semaine), ni de l'obligation pour l'enseignement officiel d'organiser des cours philosophiques. Par contre, elle prend en compte les directeurs, les inspecteurs, les chargés de mission, les surveillants-éducateurs, les bibliothécaires, le personnel administratif, qui n'ont pas de classe. On entend aussi parfois attaquer certains cours de langue qui se donnent réellement, eux, à de petits nombres d'étudiants — le nombre de sept correspondant en ce cas vraiment à une classe, cela m'est arrivé en anglais ou en allemand. Cela peut s'expliquer : une option langues modernes est créée et recueille à son ouverture une quinzaine d'étudiants. Ces étudiants choisissent une deuxième, troisième, ou même quatrième langue : avec quinze étudiants pour toute l'option, ce qui est normal dans une période d'ouverture, il est fatal qu'on se retrouve avec des classes de six ou sept élèves en dernière année en allemand. Ce qui serait impardonnable dans une telle situation, c'est d'arriver quand même à des échecs — à sept, il n'y en a pas. Si la classe avait compté le double d'élèves, je suis sûre qu'au moins un tiers d'entre eux aurait raté, parce qu'il aurait été impossible de s'occuper de chacun. Dans certains cours, il y a des seuils à ne pas dépasser si on veut conduire ses élèves à la réussite.

Ce n'est pas exactement l'avis qu'expriment certains mouvements pédagogiques, qui voudraient plutôt voir établir des classes peu nombreuses dans les années-clés du point de vue de la sélection sociale — passage maternelle-primaire, ou primaire-secondaire, mais pas dans les classes finales du secondaire.

mettre le
paquet sur le
fondamental

• **C.D.** Encore récemment, lors du Congrès que la CGSP-enseignement a tenu à Huy en 1989, nous avons indiqué deux priorités : mettre le paquet sur le fondamental, et encore plus sur le maternel, parce que c'est là que tout se joue. Comment ? En revoyant les méthodes d'apprentissage du fondamental, l'encadrement ainsi que la formation des enseignants dans ces niveaux, de manière à réduire considérablement le nombre d'échecs. La seconde priorité, c'est la mise en place de ce que nous appelons l'école unique. Elle s'appuie sur l'idée qui dans le temps a été à la base du rénové : malgré les différences de goûts, d'aptitudes qui caractérisent les enfants, ils sont tous capables d'apprendre tout ce qui est essentiel. Nous tiendrons un autre Congrès en janvier prochain sur ce sujet, afin de préciser le contenu de ce mot d'ordre d'école unique. Ce n'est pas une école qui fonctionne avec des classes, des normes,... elle doit être plus libre. Les enfants fréquenteraient cette école jusqu'à l'âge de 16 ans ; au-delà, les établissements devraient se spécialiser. En revenir à la situation qui oblige les enfants à effectuer le choix décisif, entre enseignement général, technique ou professionnel à 12 ans, c'est inacceptable. Ce clivage-là est purement social, c'est bien connu. Après 16 ans, les jeunes sont à même de faire un choix en connaissance de cause.

Ce problème interfère avec les choix institutionnels belges : certains sont favorables à la régionalisation de l'enseignement, on rencontre aussi parfois des nostalgiques du national, mais une position intermédiaire me paraît particulièrement perverse. C'est celle qui propose de régionaliser le technique et le professionnel parce qu'ils sont liés à l'emploi, ou à un projet économique, alors que l'enseignement général, le supérieur et l'universitaire resteraient communautaires. Cette séparation représenterait un retour en force des clivages socio-culturels.

Tu as évoqué en passant la formation des maîtres...

• **C.D.** Oui, parce que nous nous en préoccupons

il faudrait
créer des
collèges
d'éducation

aussi. J'ai relu récemment les positions que nous avons élaborées en 1983, et elles n'ont que peu vieilli. Il faudrait créer des Collèges d'éducation, fonctionnant par unités capitalisables, où le choix des unités suivies dépendrait du choix de la fonction qu'on désire exercer. Ainsi, quelqu'un qui souhaiterait enseigner en maternelle prendrait beaucoup d'unités en communication, l'animation, la musique, ... Un(e) futur(e) instituteur(trice) choisirait du français et des math, et pourquoi pas rien que ça ? Après tout, faut-il vraiment qu'un instit' soit complet ? On pourrait habituer petit à petit les enfants à avoir plus d'un enseignant, ce qui atténuerait la brutalité du passage dans le secondaire. Pour les futurs profs du secondaire, surtout du secondaire supérieur, il faudrait prendre des unités scientifiques, qui pourraient être mises sur pied en collaboration avec les universités. Ces propositions sont évidemment davantage des pistes de réflexion que des positions achevées, et elles sont au moins partiellement personnelles. Il faut les affiner...

On choisirait donc d'être enseignant à 18 ans...

le choix de
l'enseigne-
ment ne doit
pas être un
pis-aller

• **C.D.** Oui. Ce choix est effectué à cet âge-là dans bien d'autres professions. On serait aussi sûr de cette manière que le choix de l'enseignement ne serait pas un pis-aller. Mais il faut bien voir qu'un fonctionnement par unités capitalisables rendrait possible une bifurcation plus tard, au cas où on se rendrait compte, face à une classe, qu'on a fait fausse route : des passerelles seraient facilement organisées vers l'Université, par exemple. Mais je crois à la nécessité de mettre rapidement les futurs enseignants en contact avec une classe, pour éviter les erreurs d'orientation. Ce schéma ne pose problème que dans un cas particulier, celui des formations pratique et artistique, pour lesquelles il paraît impossible que l'enseignant soit autre chose qu'un professionnel de la discipline. Il faudrait alors valoriser en unités le temps passé à se former avec de tels professionnels.

Ce dont nous parlons pour le moment, c'est typiquement le genre de discussion qui sera à l'ordre du jour du Conseil supérieur de l'Éducation et de la Formation. Que penses-tu de la constitution de cet organe ?

je tiens à affirmer le droit des organisations syndicales à participer à la réflexion pédagogique

• **C.D.** C'est l'alternative aux Etats-Généraux, réclamés notamment par les coordinations. Personne ne peut dire qui aurait participé à ces Etats-Généraux, les ministres auraient invité qui bon leur semble, et chacun aurait parlé en son nom propre, sans prendre l'avis de personne. Je tiens à affirmer le droit des organisations syndicales, qui consultent leurs affiliés, à participer à la réflexion pédagogique. Je ne veux pas nous voir nous, organisations syndicales, cantonnées dans la défense étroite de revendications matérielles. De ce point de vue, je suis donc pour la mise sur pied de ce Conseil supérieur.

Ne trouves-tu pas que le choix des participants est quand même fort traditionnel ? Par exemple, la Ligue des Familles, qui développe de longue date une réflexion sur l'enseignement, n'a pas été conviée...

• **C.D.** Peut-être. Nous ne sommes pas responsables des invitations. Pas plus d'ailleurs que de la séparation du Conseil en deux Chambres (éducation et formation), séparation à laquelle le Front commun s'est opposé. Je n'attends pas grand-chose de la Chambre éducation, composée exclusivement d'enseignants, qui risque fort d'être stérile. C'est pour sortir de ce vase clos qu'un des mandats dont la CGSP-enseignement dispose dans cette Chambre a été remis à l'interprofessionnelle, qui nous a d'ailleurs rendu la politesse pour la Chambre formation : j'occuperai un des mandats confiés à la FGTB. Il y aura un bureau commun, pour coordonner les conclusions des deux Chambres : curieuse formule ! Voulue par Grafé, paraît-il.

On a vu éclore diverses coordinations dans la lutte. Qu'en penses-tu ?

les coordina-
tions naissent
là où l'organi-
sation syndi-
cale présente
des carences

• **C.D.** Ma conviction, c'est qu'elles naissent là où l'organisation syndicale présente des carences, par exemple en matière de débat démocratique à la base, là où les assemblées générales sont rares, ou telles que l'expression des affiliés y est difficile. On y rencontre aussi des gens qui refusent d'acquiescer une cotisation syndicale, ou qui refusent toute forme de discipline d'action, ou encore qui vibrent à la grande fraternité inter-réseaux qui s'y manifeste : foin des clivages, au prix éventuel du silence sur l'existence d'écoles « riches » dans le catholique, alors que même des militants de la CSC dénoncent ces situations. Il est regrettable que des militants syndicaux s'y soient associés.

Ne crois-tu pas qu'une certaine institutionnalisation des syndicats y est pour quelque chose ? Je pense à l'intériorisation d'une série de contraintes dont les enseignants ne veulent pas entendre parler — comme par exemple, ne pas pousser les ministres à la démission, ne pas revoir la loi de financement des communautés, parce que ça ferait le jeu des Flamands, ne pas régionaliser, ne pas parler des rationalisations, parce que seul l'officiel y serait soumis, et que sais-je encore...

• **C.D.** C'est tout à fait vrai que notre marge de manœuvre est extrêmement réduite : nous devons absolument tenir compte des contraintes que tu mentionnes. Ainsi, la démission des ministres signifierait la fin du mouvement : à qui adresserais-tu tes revendications ? Nous n'avons aucun intérêt à nous trouver face un vide de pouvoir — à moins de considérer la grève comme inutile... C'est aussi juste de s'efforcer de maintenir le front commun. Quant à la régionalisation, au-delà de toute considération culturelle, elle n'apporterait pas un franc de plus à l'enseignement, parce qu'il n'y a pas plus d'argent disponible à la Région qu'à la Communauté — je n'imagine pas qu'on prenne de l'argent aux métallos pour le donner aux enseignants. Et je n'imagine pas non plus qu'on lève un impôt supplémentaire en faveur des enseignants.

on peut imaginer une collaboration des deux régions pour doter l'enseignement de la communauté d'un budget satisfaisant

Si on pense à l'impôt sur les revenus, sûrement. Mais pas si on pense aux impôts sur les entreprises, dont même Maystadt a reconnu le caractère insuffisant — et un impôt comme celui-là peut être levé régionalement.

• C.D. Mais on peut aussi bien imaginer une collaboration des deux régions, la wallonne et la bruxelloise, qui auraient levé un tel impôt, pour doter l'enseignement de la Communauté française d'un budget satisfaisant. Et il ne faut aucune majorité qualifiée pour le faire. Politiquement, c'est une formule possible, puisqu'il y avait même des gens pour penser, au PS comme au PSC, que les 1200 millions cédés à la Communauté pouvaient l'être sans contrepartie.

Au-delà de toute considération culturelle, disais-tu ?

• C.D. Je ne vois aucun argument qui montrerait qu'il convient d'éduquer différemment un petit Bruxellois et un petit Wallon, même s'il convient de tenir compte à un moment donné de l'impact de l'économie sur les formations... tout en refusant d'y être pieds et poings liés. Quand on dit cela, on s'entend parfois rétorquer : identité culturelle wallonne. Mais existe-t-elle ?

Peut-être est-elle à construire, dans un projet volontariste ?

• C.D. : Pourquoi pas l'identité picarde, alors ? A Liège, c'est sans doute la tradition renardiste qui maintient vivace le projet régionaliste. Si tu me demandes si je me sens wallonne, je te répondrai oui. Si tu me demandes si je suis montoise, je te dirai non, je suis boraine. Et si tu me demandes si je suis de Quaregnon, mais sûrement pas, je suis de Frameries. On peut continuer longtemps comme cela, et ça correspond à une réalité : c'est ainsi que les gens se situent. Mais au bout du compte, si on me pose les mêmes questions à l'étranger, je réponds que je suis belge, et francophone.

pour qui voter? pour le premier qui offrira vingt milliards aux enseignants

Une question plus politique pour terminer : comment interprètes-tu la question « pour qui voter ? » qui a fleuri dans les manifestations ?

• **C.D.** Je trouve cela terrible. C'est le genre de dérive à laquelle peuvent conduire les coordinations. Je peux comprendre la défiance générale dont sont gratifiés les partis traditionnels. Mais la question est dangereuse : pour qui voter ? Pour le premier qui arrivera en promettant de rétablir l'ordre partout, et qui offrira vingt milliards aux enseignants.

La question renvoie quand même à l'inscription d'un débat politique sur l'Ecole dans la campagne électorale...

• **C.D.** J'ai entendu répondre à la question en proposant la fondation d'un parti d'enseignants... Je suis aussi excédée d'entendre les rodomontades du PRL, qui a sans doute oublié qu'il est l'inventeur de Val-Duchesse. Le seul parti qui pourrait bénéficier de la question, c'est Ecolo, qui s'est d'ailleurs positionné intelligemment en reprenant à son compte la proposition de lier la dotation des Communautés à l'évolution du Produit National Brut, sans revoir la clé de répartition entre communautés. Que les partis traditionnels s'interrogent donc sur leur propre attitude...

Propos recueillis par Pierre Gillis

DU QUALITATIF

Littéralement, le qualitatif s'oppose au quantitatif. Dans l'enseignement, cette opposition a quelque chose d'artificiel. La plupart des mesures « qualitatives » envisagées, pour peu qu'elles débouchent sur autre chose que des réformettes, représentent une appréciable quantité de milliards — exemple typique : une formation universitaire pour tous les enseignants. Parlons donc plutôt de formation des maîtres, de conditions de travail, de projet pédagogique. C'est ce que nous vous proposons de faire avec les cinq articles qui suivent.

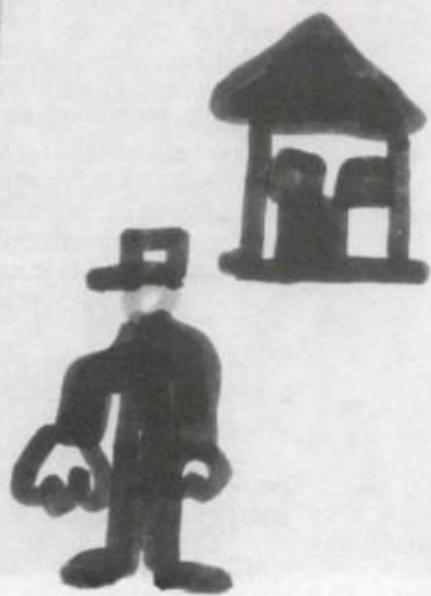
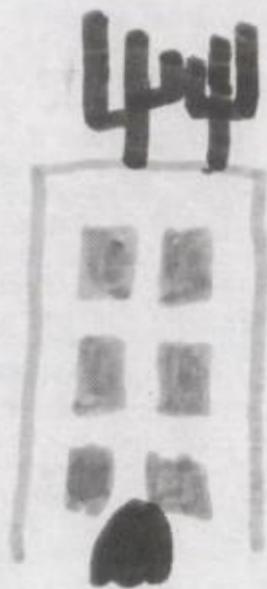
« Plus je m'intéresse à l'élève, moins je m'intéresse au savoir, ou plus je m'intéresse au savoir, moins je m'intéresse à l'élève » : voilà le faux dilemme dont il faut sortir, c'est Philippe Meirieu qui nous y invite (ailleurs que dans les Cahiers). Pour ce spécialiste de l'éducation, c'est l'apprentissage qui est capable d'intégrer les doubles réflexions nécessaires, d'essence pédagogique et didactique. Il faut toutefois reconnaître qu'au cours des dernières années, la tendance dominante a été à la psychologisation, entraînant une bonne partie du système éducatif dans ce qui est sans doute une dérive d'un rénové privé de moyens et dévoyé, ses objectifs démocratiques s'étant vus supplantés par une exigence d'épanouissement personnel qui ne relève pas fondamentalement de l'École. Juste retour des choses, Jean-Claude Raillon tord le bâton dans l'autre sens et plaide résolument pour une réhabilitation des savoirs. Son plaidoyer est conforté-nuancé par l'intervention de Jean-Maurice Rosier qui met en garde contre une lecture unilatérale et restrictive du texte de Raillon : il ne faut pas



confondre transmission des savoirs et pratique pédagogique injonctive et autoritaire. Le propos de Guy Noël, professeur de méthodologie spéciale en mathématique à l'Université de Mons, est de la même veine, nous semble-t-il, et vaut plus largement que pour les maths. Il vise la formation des profs : comment modifier cette agrégation, tellement critiquée — à juste titre, sans doute ? Comment prévoir une meilleure prise en charge des futurs enseignants par l'Université ?

Chacun reconnaît aujourd'hui l'importance des facteurs scientifiques dans les choix de société. Pourtant, malgré le nombre respectable d'heures consacré à l'enseignement des sciences, les débats impliquant des choix basés sur des arguments scientifiques restent monopolisés par des experts, plus ou moins compétents... et plus ou moins honnêtes. Or savoir, c'est pouvoir, et cette coupure entre les happy few qui savent, et la plupart des autres qui ne savent pas induit une forme de dualisation intellectuelle de la société. On parle à ce sujet d'un besoin d'acculturation ; c'est ce qui a amené Gérard Fourez, professeur aux Facultés Notre-Dame de la Paix à Namur, à mettre sur pied et à nous présenter les travaux d'un séminaire qui s'est penché sur la question : faut-il encore enseigner les sciences par discipline ?

Enfin, pour clore notre bloc « qualitatif », Yves Herlemont et Martine Derave ont décidé de revisiter une question qui a fait les beaux jours des mouvements pédagogiques de l'après 68 : comment l'Ecole assure-t-elle la reproduction de la société en classes sociales hiérarchisées ? Dans leur démarche, qui a fait l'objet d'un mémoire de licence défendu à la FOPES, le comment est à prendre au sérieux ; c'est dans leurs classes qu'ils tentent de repérer le fonctionnement des mécanismes de la sélection sociale. L'analyse qu'ils nous offrent est « micro-sociale », et c'est là sa nouveauté.



pour l'école

jean-claude raillon

Telle est la nature des mouvements sociaux qu'ils emportent avec eux des revendications d'espèces différentes. Il en va ainsi du mouvement enseignant en ce qu'il entraîne deux problématiques qui, pour être liées, ne sont pas de même rang.

L'une relève du domaine budgétaire : sous cet aspect, la crise de l'appareil scolaire est, parmi d'autres, l'une des manifestations de l'étrécissement des fonctions sociales de l'Etat. Quelles que soient en effet les composantes institutionnelles du conflit, l'affaire tient à la capacité de la puissance publique de se doter des moyens financiers de répondre aux besoins qui s'expriment dans les secteurs où sa responsabilité devant les forces progressistes se trouve particulièrement engagée. En ce domaine, l'issue est fiscale ; elle procède de la volonté politique de corriger les évolutions actuelles qui ne cessent de réduire la part contributive des entreprises et des groupes financiers qui les contrôlent.

L'autre ensemble de problèmes relève plutôt d'une interrogation sur les finalités de l'école que la ruine des structures issues de l'enseignement rénové a laissée sans projet pédagogique cohérent. L'importance de cet enjeu n'empêche pas que les termes pour en débattre soient très incertains. La description, par les médias, du « malaise » des enseignants éclaire bien la réalité du phénomène et la difficulté de l'appréhender. L'émergence par ailleurs, dans le cours de la lutte, d'une revendication pour des « Etats généraux de l'enseignement » a sans doute favorisé ici et là les rencontres et les débats : il ne manque pas moins à ces assises de se définir par rapport à l'objet de leurs délibérations.

C'est dans cette perspective que s'inscrit ici mon propos.

Il faut compter cependant avec des discours d'un autre type : ils appartiennent à ceux qui, sans détour, articulent les registres que nous venons de distinguer et soumettent l'école aux impératifs d'une relation comptable entre ses coûts et la qualité, l'efficacité, disent-ils plutôt, de

ses services. Il est remarquable que ces approches concluent toutes au même constat sévère. Les coûts ? Elles les trouvent trop élevés. L'efficacité ? Elle est, à les croire, des plus douteuses. On sait quels secteurs de la droite, dans les milieux d'entreprise en particulier, partageant volontiers les analyses de ce genre. Ils ne sont cependant pas les seuls : pour preuve, les récentes déclarations de François Martou *. Ces fortes paroles, on s'en souvient, ont étonné. Elles ne manquent cependant pas d'être plutôt révélatrices, et deux fois plutôt qu'une : en raison, d'une part, de la qualité démocrate-chrétienne de l'interlocuteur ; par son statut, d'autre part, à la tête d'un mouvement qui a investi le champ de la formation. Ces deux aspects ne sont pas sans rapport avec la question centrale du projet pédagogique de l'École.

le centre et la périphérie

La liberté constitutionnelle d'enseigner explique, on le sait, les caractéristiques de l'appareil scolaire en Belgique, le fait singulier qu'il n'a jamais pu se constituer dans les formes d'un corps institutionnel unique. On connaît aussi bien la dimension idéologique de cette structure particulière, partagée entre l'enseignement confessionnel, d'un côté, l'école publique, disons, de l'autre. L'importance qu'ont prise ces rapports oppositionnels tend cependant à atténuer la perception d'une double conséquence sensible à la fois dans le champ scolaire lui-même et à sa périphérie.

La première se manifeste dans le rôle dominant, et pour tout dire, exclusif, des pouvoirs organisateurs dans les délibérations qui engagent l'école. Qu'ils agissent au mieux dans le cadre concurrentiel de leurs rapports n'est pas contestable, sauf à penser que l'institution scolaire gagnerait à se trouver un jour en d'autres mains que celles des *lobbies*. Qu'ils interviennent au titre d'acteurs pédagogiques est par contre moins recevable : l'excellence administrative de leur statut n'a en effet d'autre conséquence que d'exclure les travailleurs de l'école, les enseignants eux-mêmes, des débats qui les concernent au plus près de leurs pratiques quotidiennes concrètes.

La seconde tient à la structure éclatée de l'institution scolaire qui, en fragilisant la cohérence interne de son domaine, en a tout autant

* François Martou confiait à *La Libre Belgique* du 22 août 1990 ces deux propos parmi d'autres : « Les enseignants ont parlé d'ignorance dans leurs manifestations, mais je pense que ce sont les plus ignorants qui existent sur l'enseignement, son fonctionnement. Ils connaissent tout juste ce qu'ils gagnent en net et, pour la plupart, ne se préoccupent pas du reste » ; « Pour l'efficacité qu'il a, l'enseignement coûte trop cher. De 75 à 89, le nombre d'élèves est à l'indice 93.5, tandis que le nombre d'emplois équivalant temps plein est à l'indice 119.5. Quelle perte de productivité ! »

obscurci les contours. Question de périphérie : on y voit se mettre en place une myriade d'acteurs institutionnels nouveaux qui, sous divers statuts, revendiquent d'être des protagonistes d'une action continuée avec l'école, après elle. Contre elle ? La logique institutionnelle commande des comportements de légitimation qui ne vont pas sans servir de véritables stratégies d'appareil. Ainsi ces institutions sont-elles conduites à justifier non seulement leur rôle par l'importance des besoins, ils existent, qu'elles rencontrent mais à le fonder aussi sur une critique des carences, elles ne manquent pas, de l'école. La concurrence budgétaire aidant, il n'est pas rare que ces critiques tournent au procès et dénoncent sur le mode de l'évidence l'incapacité de l'école à agir sur les terrains qui sont les leurs : la formation, la culture, l'éducation pourquoi pas. La proximité de ces secteurs avec les pratiques scolaires, l'imprécision non moins des notions qui évoquent dans l'usage courant le rapport des individus à leurs apprentissages concourent ainsi à conforter les arguments de ceux qui tiennent pour nécessaire un nouveau partage de l'action pédagogique. L'ennemi menace-t-il aux portes ?

une demeure en péril

L'image des barbares porte une charge polémique qui écarterait l'attention de ceux qui, je n'en doute pas, sont les amis des Lumières et du progrès. Il faut craindre cependant que certaines ambitions, toutes généreuses qu'elles sont au regard des valeurs qui les commandent, conduisent l'école sur des chemins périlleux et prennent le risque de sa perte. J'entends que pour éviter cette voie funeste, l'Ecole doit pouvoir s'affranchir enfin des pressions qu'exerce sur elle une commande sociale indifférenciée et ressaisir son projet pédagogique en lui assignant la fonction première d'assurer la transmission des savoirs qui lui appartiennent.

Cette thèse, que j'emprunte au linguiste français Jean-Claude Milner *, tranche avec l'idéologie dominante qui régit la notion de projet pédagogique. Non pas que ces convictions récuse la composante cognitive des apprentissages scolaires, mais elles s'accordent mieux à penser que l'essentiel en ces matières s'articule à de tout autres paramètres liés à d'autres dimensions : éducatives, psychologiques ou culturelles.

Je prends pour témoin quelques énoncés extraits de l'introduction au document publié par le récent numéro de *Tribune laïque* et intitulé

* Jean-Claude MILNER, *De l'école*, Seuil, Paris 1984.

- « Pour une éducation pluridimensionnelle » *. On y découvre ceci :
- « Ces activités (scolaires) ne sont-elles pas trop axées sur les aspects cognitifs, dans la présupposition que l'apprentissage du savoir est, en soi, formateur et pourvoit en quelque sorte à tout ? »
- » Le développement intellectuel (maîtrise de connaissances, de techniques d'investigation et de raisonnement, mais aussi, on l'oublie parfois, faculté de création et d'invention) doit certes rester un des objectifs majeurs de l'école. Il faut se convaincre toutefois qu'il y a plus de chance de se réaliser si la personnalité de l'élève est équilibrée et épanouie.
- » Dans l'enseignement préscolaire et pendant la scolarité obligatoire, l'école ne doit-elle pas s'intéresser davantage à tous les aspects de la personnalité et permettre à l'élève d'être en contact avec des activités diverses et de s'y essayer, afin de prendre conscience de ses potentialités et de les développer au maximum ? Une conception trop "intellectualiste" de l'enseignement ne fait-elle pas qu'aujourd'hui encore, et malgré des tentatives diverses de réforme, dans nos pays, l'école aborde trop souvent les problèmes de l'acquisition et de la maîtrise des savoirs et des savoir-faire sans être suffisamment attentive à l'apport essentiel que constituent, pour le succès des apprentissages fondamentaux, le développement sensoriel, l'équilibre physique, l'épanouissement socio-affectif ?
- (...)
- » L'école ne doit-elle pas mieux exploiter les ressources multiples qu'offre le monde extérieur et, notamment, utiliser tout ce qui existe et se fait dans le champ, devenu fort important et très divers, des activités socio-culturelles ? »

Ces lignes sont exemplaires.

Au-delà du consentement à préférer, en tous cas, le bonheur au malheur, elles tiennent en effet pour négligeable la spécificité opératoire des champs dont elles déclarent la complémentarité. La distinction qu'elles établissent entre les aspects de la formation, cognitifs, sensoriels, socio-affectifs et culturels, participe par ailleurs d'un partage qui doit tout à la hauteur idéologique d'où les phénomènes sont perçus.

Observons d'abord l'argument sous l'angle des rapports entre les pratiques scolaires et l'épanouissement de la personnalité (les chrétiens * parleraient volontiers d'éducation). De deux choses l'une : ou

* Tribune laïque, Document n° 181, Bruxelles, septembre 1990.

** ou plutôt ceux qui s'expriment en leur nom.

l'objet de cette ambition se trouve défini avec clarté et autorise la mise en place de procédures et de conduites particulières susceptibles de le travailler en rigueur ; ou il faut reconnaître que l'école, par les mécanismes qui sont organiquement les siens, a peu de prise sur lui et qu'en l'occurrence, un tel objectif n'est rien que l'un des bénéfices additionnels obtenus par la mise en oeuvre de ses pratiques propres. Commander au contraire à l'école de s'emparer de cette préoccupation et la lui assigner comme une fin majeure, c'est la déposséder des pratiques qui sont les siennes en ce qu'elles offrent les meilleures chances par elles-mêmes d'y aboutir. Car si l'école ne peut trop agir sur la singularité de chacun, ce qui du reste semble plutôt heureux, il lui revient de livrer à tous les savoirs théoriques, les seuls qui rendent intelligibles et opérables les déterminations de la personnalité. Le choix à mes yeux entre la psychologie, par exemple, qui est une science et comme telle une discipline d'enseignement, et la direction de conscience qu'assumerait l'enseignant-tuteur ne souffre aucune hésitation : l'obscurantisme, ici, a déjà choisi son camp. Qu'une foule s'y presse n'étonnera pas. C'est que le combat est inégal entre des conduites d'accommodement moral et idéologique et les austères exigences des savoirs sans lesquels rien n'est donné, à ceux-là, en particulier, pour qui l'école, par le fonctionnement institutionnel de ses apprentissages, est le seul lieu où ils ont tout à prendre.

L'argument qui veut associer l'école aux dispositifs du champ socio-culturel n'est pas moins hasardeux. Au principe de cette injonction se trouvent la catégorie d'ouverture, et comme son complément implicite, l'une des critiques les plus communes, venue de l'idéologie anti-institutionnelle, sur l'enfermement de l'école dans son univers. Lancé en ces termes, le débat se clôt aisément sur lui-même : les prisons n'ont nulle part bonne presse. L'éloquence des images invite cependant à plus de prudence. L'on reconnaîtra d'abord que les objets culturels ne sont pas tout à fait étrangers à l'école. Leur approche, on l'admettra également, si elle procède quelquefois par imprégnation, résulte en tous les cas d'un apprentissage. Or qu'on ne s'y trompe pas : la primauté des classes dominantes en ces domaines résulte pour l'essentiel d'une aptitude à théoriser leurs rapports avec les objets symboliques qui participent de leur domination et cette puissance discursive n'est rien d'autre que le résultat d'une acculturation théorique, d'un savoir de cette espèce. « Ouvrir » l'école vers le monde des oeuvres d'art, des réalités sociales aussi bien, n'implique donc pas que l'on succombe au fétichisme de ces objets, en ce qu'ils se trouvent manifestement à l'extérieur de son champ. L'opération suppose tout au contraire qu'elle sache d'abord apprendre à lire, à écouter et à penser, cela qui n'exige souvent qu'une feuille de papier, un bâton de craie, et la mise en oeuvre,

patiente, méthodique, répétée, de l'intelligence critique des concepts. La hâte contemplative qui précipite l'école hors de ses murs n'est ainsi rien, trop souvent, qu'un divertissement : une manière pour elle d'occulter à ses yeux la spécificité de son lieu où sont dispensés les savoirs théoriques et souvent formels sans lesquels le réel demeure opaque. Or ce travail, car c'en est un et voilà bien celui de l'école, suppose des enseignants qu'ils soient un peu autre chose que d'indéfinissables auxiliaires, éducateurs, grands frères, confidents ou nourrices mais des praticiens formés à la pointe de leurs savoirs particuliers et munis de tous les outils épistémologiques qui sachent leur donner la maîtrise didactique des connaissances de premier degré qu'ils ont à dispenser.

le grand complot

Elles sont légion, c'est sûr, les réticences que lève ce propos. L'embarras, souvent, vu de gauche, est de les voir se manifester en termes de valeurs, évoquant, comme si un objectif portait en lui la définition des moyens de l'atteindre, les perspectives d'un enseignement centré sur les plus hautes ambitions que l'on conçoive pour chaque individu dans sa dimension singulière et sociale. Les objections ne viennent pas moins d'un ensemble d'acteurs institutionnels qui, est-ce remarquable, entretiennent avec les savoirs un rapport plutôt incertain.

ou critique

Les premiers se reconnaissent dans ce qu'il est désormais convenu de nommer « la communauté éducative », gestionnaires, associations de parents et syndicats. Le maître-mot que celui-là : qu'on le prenne au sérieux et l'on y verra se profiler le désir très chrétien de nier l'école comme institution particulière qui reçoit ses déterminations essentielles de la spécificité de ses pratiques, l'assimilant ainsi à quelque ensemble flou régi par la catégorie d'éducation. Jean-Claude Milner, lisons-le, voit juste lorsque, décrivant, je le rappelle, l'appareil scolaire français, il évalue ainsi le complot des discours pieux : « *Des Chrétiens (...) viennent ces locutions et ces vœux inimitables, où le loyal sans cesse prend un air déloyal : dévaluation de l'institution au bénéfice de la communauté ; dévaluation des savoirs au bénéfice du dévouement, dévaluation de l'instruction au bénéfice de l'éducation ; dévaluation du cognitif au bénéfice de l'affectif, intrusion dans les âmes et ouverture au monde* » *. Les mots, on le voit, emportent, c'est bien le moins, leur sens ; ils expliquent comment le commode agrégat qui agit sous le nom de « communauté éducative » rassemble les seuls acteurs qui soient

* *Op. cit.*, p. 31.

tous périphériques à l'institution scolaire en tant qu'elle est chargée de la transmission des savoirs. Les gestionnaires ? Ils n'ont pour souci que des coûts. L'idéal des parents ? Des enseignants qui n'en soient pas tout à fait, sinon comme une manière de substituts parentaux. Les syndicats ? L'expérience militante suffit à convaincre que les débats de cette sorte n'y comptent pas parmi les plus intenses. X

Les seconds opèrent dans l'institution scolaire ; même, ils prétendent en investir les lieux stratégiques : ce sont les pédagogues *. Les nommer ne va pas sans précaution, celle au moins de distinguer entre les deux usages du terme pédagogie selon qu'il désigne d'une part, dans l'usage courant, le caractère d'une conduite d'enseignement, et d'autre part, telle formation discursive qui affiche la prétention de régir la transmission des savoirs. L'on sera encore plus précis en prenant soin de moins confondre encore ce discours et les didactiques particulières qui sont organiquement issues d'une réflexion constitutive des savoirs qu'elles se donnent aussi bien comme objets d'enseignement. La différence est en effet décisive entre ces disciplines opérant dans le champ des savoirs qu'elles travaillent et la formation savante qui, sous le nom de pédagogie, se veut la théorie générale de l'acte d'enseignement indépendamment des contenus particuliers qu'il articule. Mon propos n'est pas de disputer ici de cette prétention de la pédagogie à s'instituer, comme autrefois la philosophie, en régente des savoirs qu'elle ne pratique pas **. Mais il faut signaler la conséquence funeste qu'entraîne cette posture : la réduction des pratiques scolaires au seul geste de la communication et ainsi la subordination d'un travail d'enseignement aux normes les plus plates de la médiatisation. Expression et communication, c'est sous l'autorité de ce couple catégoriel de l'idéologie dominante que s'organise, sous la forme d'un inconsistant babil, le renoncement des maîtres à la spécificité de leurs savoirs. Pourquoi

* J.-Cl. MILNER, *op. cit.*, pp. 71-81.

** Le document précité de *Tribune laïque* livre, p. 10, sous la plume de Marcel FRYDMAN, un savoureux exemple de la suffisance pédagogique : « Mais les objectifs, les enseignants ne les connaissent pas très bien. Lorsqu'on insiste, lorsqu'on les pousse dans leurs derniers retranchements, les objectifs qu'ils reconnaissent à leurs activités sont trop généraux, et ils se réduisent généralement à une énumération des matières. Nous pouvons donc nous demander si les enseignants ne confondent pas la fin et les moyens, s'ils ne perdent pas de vue que la matière n'est qu'un moyen parmi beaucoup d'autres pour atteindre un objectif pédagogique. Nous savons d'ailleurs que les mêmes contenus peuvent être mis au service d'objectifs très différents et réciproquement que les objectifs pédagogiques les plus valables sont transdisciplinaires. Autrement dit, ils pourraient être rencontrés en choisissant comme support n'importe quelle branche inscrite au programme scolaire. »

La pédagogie, on le constate, aime les objectifs : c'est ainsi qu'elle se console d'être une science sans objet.

en effet, dès lors que l'essentiel est censé surgir de la libre expression et prendre la forme ouverte du dialogue, infliger la rigueur des apprentissages particuliers ? Une kyrielle d'initiations suffiront à offrir un prétexte à l'exercice souverain de la communication. Qu'importe ce que savent les praticiens des langages de leurs complexités et des rudes apprentissages qu'elles exigent dans le temps, que vaut l'intelligence patiente, outillée, du réel au regard de l'esprit qui souffle dans l'acte pur de l'expression - communication : du vent ?

la passion des savoirs

Souhaiter avec Milner que l'école soit rendue à ses déterminations essentielles qui font d'elle l'institution où se trouvent réglés les rapports des sujets aux savoirs suppose encore qu'entre ceux-ci l'on sache distinguer entre ceux qui lui appartiennent au point que sans elle, ils dépérissent, et d'autres qui, tout aussi importants sans doute, car le principe prévaut de les préférer à l'ignorance, ne sont pas de son champ. Que tant de savoirs prolifèrent en dehors de l'école n'est jamais que la preuve qu'ils sont nombreux à n'avoir pas besoin d'elle. Il demeure que les importer dans son univers suppose que l'on veuille et que l'on sache les accommoder aux modalités des apprentissages rigoureux qu'elle seule déclare indispensables, et pour tout dire aimables. Car contre toute évidence obscurantiste, l'école reste aujourd'hui le lieu privilégié où est entretenue la passion des savoirs et des pratiques qui les soutiennent.

Il semble bien sous cet aspect que la catégorie d'ouverture fonctionne en ce domaine, comme en d'autres, à la façon d'un écran mystificateur. Interrogez le maçon : il sait que l'embrasure d'une porte doit tout à la solidité du mur où elle découpe son creux.

l'école comme lieu des savoirs

jean-maurice rosier

Affirmer que l'école doit transmettre des savoirs est une assertion qui suppose que l'enseignant, à quelque niveau que ce soit, exerce une véritable fonction intellectuelle et qu'il n'est en aucun cas un simple technicien. L'expression dispenser des savoirs implique que l'enseignant doit avoir la maîtrise de la relation qui existe entre savoirs savants ou de référence et savoirs apprenants ou enseignés. La connaissance de ce vaste champ didactique explique la revendication progressiste de formation unique et continue pour tous les enseignants dont le statut universitaire impliquerait naturellement des activités de recherche pédagogique pour agir sur les processus cognitifs tant au niveau des démarches qu'à celui des contenus.

Peut-être, pour ne pas choquer ceux qui imaginent que l'Ecole doit éduquer autant qu'elle instruit et qui pensent que transmettre des savoirs induit une pratique pédagogique injonctive et autoritaire, peut-être donc conviendrait-il d'user d'une formulation autre et de parler de construction de savoirs en milieu scolaire. Le modèle appropriatif d'apprentissage donne en effet du sens à ce que l'on attend en classe en tenant compte de la culture des enseignés, de leurs attentes comme de leurs besoins, et en donnant aux élèves des initiatives : socialisation des produits d'apprentissage, par exemple. Mais être à l'écoute des enseignés ne peut faire oublier, comme le rappelle Pierre Juquin, que l'enseignement a toujours, fondamentalement, quelque chose de directif, en ce sens qu'il est le passage de l'ignorance au savoir. Et Juquin d'ajouter : « *Encore faut-il que ceux qui sont chargés d'orienter ce passage aient un savoir véritable.* »

Resterait alors à poser la question de la définition d'un savoir scolaire, ni culture médiatique, ni culture subordonnée au besoin de la

conjoncture. Convoquons pour répondre Antoine Prost, spécialiste de l'éducation, qui déclarait : « *La culture des lycées sera toujours une culture savante... elle paraîtra toujours un peu aristocratique... Le savoir scolaire, c'est ce qui permet de faire des exercices...* »

Ainsi revaloriser l'Ecole aboutit à valoriser la force de travail, laquelle permet de mieux résister à l'exploitation et à l'aliénation,... et comment valoriser cette force de travail sans valoriser les savoirs scolaires ?

enseigner demain ?

guy noël

en guise de préambule

Le mal-être des enseignants de tous les niveaux a éclaté brutalement, surprenant tous ceux qui ne connaissent pas les conditions concrètes d'exercice du métier, à commencer — sans doute — par les ministres actuels. Et cependant, cette situation n'est pas nouvelle. Sans vouloir remonter avant la seconde guerre mondiale, constatons qu'en 1948 déjà, le ministre de l'époque, Camille Huysmans, évoquait dans une circulaire « le standing du personnel enseignant » et reconnaissait que parmi les facteurs qui contribuent à abaisser le niveau de l'enseignement, il y a lieu de tenir compte, dans tous les pays, du « déclassement du personnel ».

Aujourd'hui, la situation est pire que jamais. Les enseignants ne se bornent pas à revendiquer une meilleure rémunération, ni même plus de considération. C'est tout le fonctionnement du système scolaire qui, consciemment ou inconsciemment, est mis en question. D'une part, la lourdeur des structures et les contraintes matérielles et administratives entravent l'adaptation de l'école à l'évolution des sciences et des techniques. D'autre part, les principes fondamentaux traditionnels de l'éducation entrent en conflit avec la nouvelle hiérarchie des valeurs d'une société hypermédiatisée et hypercommercialisée.

Pourtant l'école évolue. De nombreuses réformes, parfois globales, souvent ponctuelles, ont eu pour but de la démocratiser et de faciliter son adaptation aux principes pédagogiques nouveaux et aux techniques modernes. Depuis les années soixante, l'instauration de l'enseignement rénové a été la tentative la plus sérieuse dans cette direction. On sait ce qu'il en est advenu, faute de volonté politique.

De son côté, en 1989, le ministre Ylief a mis en place trois commissions chargées de lui remettre des rapports consacrés respectivement

à l'enseignement des langues, à l'enseignement des mathématiques et des sciences et à la formation des enseignants. Deux de ces rapports sont à présent connus. Tous deux proposent des réformes fondamentales qui ne peuvent se concrétiser sans des moyens matériels nouveaux. Tous deux constituent une preuve supplémentaire de la pertinence des revendications actuelles des enseignants.

Dans ce contexte, il est loisible à chacun d'émettre des réflexions et des suggestions sans avoir à se préoccuper d'une éventuelle accusation d'irréalisme. La Communauté française de Belgique doit prendre conscience de ce qu'il est impossible de maintenir la qualité de l'enseignement sans investissements importants. On trouvera ci-dessous quelques idées concernant les formations initiale et permanente des enseignants, la recherche en didactique et l'animation dans les écoles. Pour une large part, elles s'inspirent d'un document élaboré par la Société Belge des Professeurs de Mathématique d'expression française (SBPMef) et remis par celle-ci aux membres de la commission ministérielle qui s'occupait de l'enseignement des mathématiques et des sciences. Nous avons essayé de n'en conserver que les aspects qui ne sont pas trop spécifiques aux mathématiques ; nous y avons aussi ajouté d'autres remarques issues de diverses discussions, de sorte qu'on ne peut considérer l'entièreté de ce qui suit comme l'opinion de la SBPMef.

la formation initiale des enseignants

La commission ministérielle qui s'occupait de la formation des enseignants, présidée par le Professeur De Landsheere, a conclu à la nécessité de donner une formation universitaire à tous les enseignants, quel que soit le niveau auquel ils enseignent. Une telle réforme, accompagnée d'une révision correspondante des barèmes, contribuerait sans aucun doute à une revalorisation morale sensible des enseignants du fondamental et du secondaire inférieur. On pourrait ainsi espérer voir un plus grand nombre d'étudiants de valeur se tourner d'emblée vers ces niveaux (actuellement, trop d'étudiants des écoles normales ont d'abord échoué à l'université).

Mais il faut s'interroger aussi sur le contenu de la formation initiale des enseignants. Que ce soit dans les écoles normales ou à l'université, l'enseignement dispensé aux élèves-professeurs fait suite à celui qu'ils ont reçu dans le secondaire général. Mais actuellement, il existe entre le secondaire et l'université un fossé dont témoignent les échecs en première candidature. Les méthodes et le rythme de l'enseignement sont différents.

Toute réforme de la formation initiale des enseignants doit s'inspirer des principes que l'on veut voir appliqués dans le primaire ou le secondaire. Par exemple, si on veut que l'enseignant entraîne ses élèves du primaire ou du secondaire à des activités de type personnel, il est bon qu'il ait lui-même été entraîné à de telles activités à l'école normale ou à l'université. C'est loin d'être toujours le cas, trop souvent l'enseignement supérieur se borne à transmettre des connaissances toutes faites.

Pour la même raison, on peut souhaiter voir chaque enseignant situer sa discipline dans son contexte historique et montrer comment elle s'intègre à une culture globale.

La réforme de la formation initiale des enseignants n'est donc pas seulement la réforme des agrégations. Mais c'est aussi la réforme des agrégations. Dans cette tranche de sa formation, le futur professeur doit apprendre à analyser la matière qu'il devra lui-même enseigner plus tard. Discerner ce qui est réellement important, et pourquoi. Elaborer la structure d'une séquence de leçons consacrées à un chapitre déterminé. Ne pas se borner à la consultation du manuel des élèves.

On considère parfois que la composante principale de la formation reçue en agrégation est de nature pédagogique. Ce ne serait vrai que si l'élève-professeur connaissait bien la matière qu'il aura à enseigner. Or, bien souvent, il n'a plus eu l'occasion de la rencontrer depuis qu'il a lui-même quitté l'enseignement secondaire. Il doit la réapprendre en se plaçant d'un point de vue supérieur, établissant notamment des connexions avec d'autres chapitres, ce qu'il n'aurait pu faire antérieurement.

Quant à la formation pédagogique proprement dite, elle est relativement importante dans les écoles normales, très insuffisante dans les universités. Une partie des stages devrait prendre place dans des classes de plusieurs types d'enseignement, et notamment technique et professionnel. Mais la réforme la plus efficace serait de n'accorder le diplôme d'agrégé qu'après la première année d'activité professionnelle. Au cours de cette année (qui serait rémunérée), l'enseignant débutant aurait un horaire allégé. Il resterait inscrit en agrégation dans son université ou son école normale et il serait visité par le responsable de cette agrégation. A l'issue de cette année, on pourrait ainsi en connaissance de cause attribuer, ou refuser, le diplôme d'agrégé.

la formation permanente

Chacun s'accorde à reconnaître la nécessité pour tout enseignant d'avoir accès à des activités de formation permanente. Les techniques évoluent très rapidement. Pour ne citer qu'un exemple simple, l'introduction d'ordinateurs dans les écoles pose des problèmes extrêmement complexes, que ce soit du point de vue du contenu de l'enseignement ou de celui de la forme de l'enseignement.

Les professeurs en fonction doivent non seulement apprendre à manipuler les nouveaux matériels à leur disposition, ils doivent aussi réfléchir à leur utilisation pédagogique.

Et il n'y a pas que le matériel pédagogique qui évolue. Chaque enseignant désire rester au fait des progrès dans sa discipline, même si ces progrès ne sont pas de nature à influencer directement son enseignement.

Et enfin, pourquoi un enseignant ne souhaiterait-il pas avoir la possibilité de participer à des recherches de nature didactique, portant sur l'enseignement de sa spécialité ? Une activité de recherche est aussi une activité de formation permanente.

Les activités de formation permanente doivent donc être organisées de façon systématique. Elles constituent un droit et un devoir pour l'enseignant. Il convient donc de les incorporer de façon souple à sa charge horaire. Elles peuvent prendre diverses formes :

- séances de travail dans les écoles;
- participation à des cours ou d'autres activités organisées notamment par l'inspection, les centres pédagogiques, les universités et écoles normales, les associations pédagogiques et scientifiques;
- détachements dans des équipes organisant elles-mêmes des activités de formation permanente ou des recherches de nature didactique;
- années sabbatiques.

les recherches didactiques

En ce domaine, les mathématiciens ont peut-être une longueur d'avance sur les autres. En effet, depuis environ trente ans existent dans divers pays (France, Allemagne, Pays-Bas, Angleterre) des centres de recherche sur l'enseignement des mathématiques. Tous les quatre ans

des congrès mondiaux réunissent plus de deux mille enseignants-chercheurs. Des revues scientifiques sont consacrées uniquement à la didactique des mathématiques. Comme dans tout domaine jeune, les recherches effectuées sont de qualité inégale. Mais le bilan global est positif (1).

Grosso modo, on peut classer les recherches effectuées en deux catégories : celles qui portent sur le phénomène de l'enseignement (le point de vue du professeur) et celles qui portent sur le phénomène de l'apprentissage (le point de vue de l'élève). Une bonne connaissance des mécanismes de l'apprentissage devrait évidemment influencer la pratique de l'enseignement.

Or, dans toutes les disciplines, ces mécanismes sont très mal connus. Par quels stades un élève passe-t-il lorsqu'il se trouve en présence d'un nouveau concept à assimiler ? Il est permis de penser que cet élève se forge un modèle mental qui n'incorpore pas toujours l'entièreté du contenu de l'enseignement reçu. Ce modèle incomplet et imparfait va évoluer sous l'influence des situations auxquelles l'élève est confronté. Progressivement il va se rapprocher du concept étudié (le « bon élève » est celui qui parcourt les différents stades de cette évolution plus rapidement que les autres). On peut étudier la suite des modèles correspondant à un concept donné en analysant les erreurs commises par les élèves.

Ces activités absorbent énormément de temps et d'énergie. Elles ne peuvent guère être organisées de façon individuelle. Des centres de recherche par discipline doivent être créés et munis des moyens matériels nécessaires. Ils disposeraient de personnel détaché à temps partiel, ou en année sabbatique, tant de l'enseignement supérieur universitaire et non universitaire que des enseignements maternel, primaire et secondaire. Ils organiseraient également des activités de formation permanente à l'intention des enseignants en fonction.

l'animation dans les écoles

Jadis le chef d'établissement visitait régulièrement les classes de ses professeurs. Il jouait un rôle pédagogique aussi bien qu'administratif. Il serait téméraire d'affirmer qu'il en est encore ainsi de façon régulière. On ne rencontre plus guère de petites écoles. Les anciennes écoles

(1) Peut-on encore utiliser cette expression dans les *Cahiers Marxistes* ?

NDLR: Sans hésiter. Georges Marchais, qui, par ailleurs, n'est pas un maître à penser des *Cahiers*, n'a pas déposé de copyright.

moyennes sont en voie de disparition. Comment un chef d'établissement d'un millier d'élèves pourrait-il encore accorder la même attention à chacun de ses professeurs ? De son côté, l'inspection n'est pas non plus en mesure de visiter tous les enseignants ne fût-ce qu'une fois par an. Et si les charges horaires sont aménagées de façon à permettre à tous les enseignants des activités de formation permanente et/ou de recherche, les chefs d'établissement et les inspecteurs seront dans l'incapacité absolue d'en assurer l'encadrement.

Un peu de réflexion conduit presque sûrement à l'idée de regrouper dans chaque école les enseignants selon leur discipline, de créer ainsi des départements par spécialité, et de désigner des enseignants en fonction comme chefs de département. Un tel système existe déjà dans certains pays, par exemple en Angleterre.

Le rôle du chef de département serait multiple :

- coordonner les activités des membres de son département;
- guider, aider les enseignants débutants;
- fournir aux enseignants de la documentation sur de nouvelles méthodes, de nouveaux matériels;
- organiser les activités de formation permanente se déroulant dans l'école;
- maintenir le contact avec l'inspection, les centres de recherche, les associations pédagogiques, les autres écoles.

Le statut du chef de département devrait être précisé. Il est clair qu'il devrait être déchargé d'une partie de ses cours. Si on lui accordait un supplément de traitement, on créerait du même coup une possibilité de promotion, alors qu'elles sont si peu nombreuses dans l'enseignement. Mais il faudrait aussi élaborer des critères de choix des chefs de département qui prennent en compte d'abord la valeur scientifique et pédagogique plutôt que l'ancienneté ou le piston. Précisons aussi que la fonction de chef de département pourrait ne pas être attribuée définitivement, mais uniquement pour une durée limitée.

est-ce possible ?

Les idées développées ci-dessus mériteraient d'être approfondies, discutées. D'aucuns objecteront qu'elles sont irréalisables, faute d'argent. Peut-être ont-ils raison, encore qu'il s'agisse là d'une question de volonté politique de la part de ceux qui détiennent le pouvoir. Mais ce qui est certain, c'est que si les mesures de ce genre ne sont pas possibles, elles n'en sont pas moins nécessaires !

les sciences doivent-elles toujours s'enseigner de manière disciplinaire ?

gérard fourez

Depuis quelques années, malgré le « rénové », la tendance a été de spécialiser l'enseignement des sciences : la chimie est enseignée par des chimistes, la physique par des physiciens, etc. Cela a des avantages manifestes, ne fût-ce que pour sauvegarder la valeur et la scientificité de l'enseignement. D'ailleurs, lors de l'instauration du rénové, certaines tentatives d'interdisciplinarité ne furent pas des succès (sans doute par manque d'une représentation claire des objectifs et des méthodes - d'où l'importance de ne pas se lancer à l'aventure dans une innovation, sans savoir où l'on va, ou sans avoir donné aux enseignants l'occasion et les moyens de se former).

Cependant beaucoup de jeunes se désintéressent très tôt des sciences. Et, dans tout l'occident, divers rapports lancent des cris d'alarme face à la stagnation, voire la diminution, du nombre d'étudiants en sciences ou en ingénierie.

Un séminaire * a réfléchi à l'enseignement des sciences et à ses finalités. Il réunit pendant une année une quinzaine d'enseignants : du secondaire et de l'université, de l'officiel et du libre, de sciences dites « dures » et de sciences dites « humaines ».

Au cours de la recherche, différents axes de réflexion attirèrent l'attention. Notamment la distinction entre *deux courants dans la pensée scientifique* : le courant lié aux *disciplines fondamentales* (mathématiques, physique, chimie, biologie) et celui lié aux *réalisations technologiques*. Pour la majorité du public, parler des sciences, c'est parler des grands développements techniques comme les satellites, les télécommunications, la médecine, les bio-technologies, etc. Par ailleurs,

* coordonné par l'auteur.

dans l'enseignement secondaire, comme dans les facultés des sciences, les technologies n'apparaissent guère, et ce sont les disciplines qui tiennent le haut du pavé.

Les participants du séminaire ont également réfléchi à la manière dont la *pensée théorique* est développée dans les sciences disciplinaires d'une part, et dans les technologies, d'autre part. Il est apparu que, des deux côtés, une élaboration de modèles théoriques était nécessaire : l'image de techniques « purement exécutoires » ou à la merci de « recettes » ne correspondait pas aux technosciences contemporaines. Il ne serait donc pas correct de croire que seules les disciplines fondamentales peuvent former à la pensée théorique.

Les difficultés que rencontre la majorité de la population à utiliser les sciences apprises à l'école ont retenu aussi l'attention. Pourquoi est-il si difficile d'articuler les savoirs disciplinaires à l'existence quotidienne ?

Deux images sont souvent revenues dans les échanges.

L'image de l'*isolation thermique d'une maison*, d'abord. On s'est rendu compte qu'un comportement rationnel dans ce contexte exige l'*élaboration de modèles théoriques multidisciplinaires* unissant la physique, l'hygiène, le droit, la connaissance des coûts des matériaux, l'écologie, la réflexion éthique, etc. Et on s'est demandé : où, dans l'enseignement secondaire, apprend-on à construire de tels modèles interdisciplinaires autour de situations concrètes ? (Pour parler de ces modèles, on a utilisé l'image de « îlots de rationalité »).

L'image du « *bon architecte* » ensuite (ou celle du bon médecin, du bon ingénieur, ou du bon enseignant). L'architecte, comme bien d'autres professionnels, doit se construire des modèles théoriques rassemblant et articulant, dans des situations particulières, des éléments de rationalité provenant de multiples sources : technico-scientifiques, morales, juridiques, familiales, personnelles, etc. Le « bon architecte » ne peut s'en tenir au « technique », mais doit *intégrer l'éthique*.

On s'est alors demandé comment *l'université formait les enseignants*. Force a été d'admettre que la plupart des professeurs de sciences n'ont guère de familiarité avec le monde des décisions pratiques, notamment celui des technologies et de l'industrie. Cela pose tout de même question. Et notamment : « Qui et où, dans l'enseignement secondaire, formera les élèves à joindre le théorique au pratique, le technique à l'éthique ? ».

Les questions des prérequis, liées à celles du « bon usage des experts », sont aussi apparues. Qu'est-ce qui est prérequis, par exemple, pour utiliser certaines connaissances scientifiques relativement au SIDA ? Devrait-on dire que, pour avoir un modèle théorique du SIDA, les élèves doivent, d'abord, maîtriser certains éléments d'immunologie ? Et s'ils ne connaissent pas l'immunologie, ne devraient-ils que recevoir des « prescriptions » ou des « recettes » venant des experts ? Ou pourraient-ils tout de même comprendre certains modèles théoriques leur permettant de r fl cher en partie par eux-mêmes ?

Plus largement : comment fonctionnent les prérequis dans les démarches scientifiques ? En quoi, par rapport aux prérequis et aux « bases théoriques », les méthodes des chercheurs « fondamentaux » diff rent-elles de celles des technologues ? Ou aussi : comment peut-on utiliser intelligemment des « boîtes noires », même sans connaître comment d'autres scientifiques décrivent ce qu'il y a dedans ?

Les participants du séminaire furent sensibles aux possibilités de construire des modèles, sortes d'îlots de rationalité, autour de situations concrètes. Mais ils étaient aussi conscients de ce que certains contenus d'enseignement devaient aussi être enseignés. Une chose est de former à la capacité de se construire des modèles théoriques ; autre chose est de disposer des outils conceptuels et culturels élaborés par des siècles de civilisation. D'où d'autres questions : « Quels sont les contenus nécessaires pour que quelqu'un soit cultivé scientifiquement et technologiquement (c'est-à-dire que son cadre conceptuel lui permette d'identifier ou de réagir à une question scientifique ou technique, pour s'en créer un modèle cohérent intégrant diverses dimensions) ? » ; « Ces contenus doivent-ils être disciplinaires ou peuvent-ils parfois être interdisciplinaires ? » ; « Jusqu'à quel point ne serait-il pas important, avant de parler d'interdisciplinarité, d'enseigner les disciplines ? ». S'est posée aussi la question d'îlots de rationalité interdisciplinaires non autour de situations mais autour de notions scientifiques d'usage courant (comme celles de contagion, de transfert d'énergie, d'hérédité, d'équilibre, de système, de vitesse, etc.).

De là, le séminaire a été amené à s'interroger sur les problématiques dites « Sciences, Technologies, Sociétés ». Comment articuler l'adaptation à une société scientifico-technique et l'ouverture aux valeurs culturelles, éthiques et esthétiques des sciences ou des techniques dans notre histoire ? Et finalement : quelles sont les finalités de l'enseignement secondaire ?   qui doit-il servir ? Uniquement aux «  lites » intellectuelles, ou aux autres aussi ?

Un essai de synthèse a été rédigé, destiné à ceux qui veulent approfondir la question des finalités de l'enseignement scientifique (1). Les participants espèrent que ce sera le point de départ d'un débat qui portera des fruits.

(1) Il a été publié comme un numéro spécial du *Courrier du CETHES-EMSTES* (Construire une Ethique de l'Enseignement scientifique - Enseignement des Mathématiques et des Sciences, Technologies, Ethiques et Sociétés). Il peut être obtenu en effectuant un virement de 100 FB au compte 250-0074027 des Facultés Universitaires de Namur, avec mention : 9245 PAF Cethes, numéro spécial.

résoudre l'échec: mais comment ?

martine derave et yves herlemont

« malaise »

C'est probablement la trivialité de la réponse donnée par les responsables politiques, en termes de « tickets-repas », aux revendications, questionnements et inquiétudes de toute la communauté éducative, qui explique la durée de la véritable lame de fond qui a secoué le milieu enseignant.

Jamais, sans doute, l'éloignement entre la perception des problèmes par les décideurs publics et la réalité vécue par les enseignants, les élèves et les parents n'aura paru aussi grand.

Ce qu'on appelle communément le « malaise » dans l'enseignement représente le sommet d'un iceberg constitué d'amertume, d'impuissance, de fatalité et de culpabilité devant l'échec scolaire.

S'il n'est pas un phénomène nouveau, il devient de plus en plus insupportable dans une culture qui fait du « gagnant » l'image de la réussite et dans une économie où l'offre d'emploi est sans cesse plus élitiste.

Un ouvrage récent (1) fait le point sur la situation de l'échec en Belgique. Si dans l'enseignement primaire, il gravite autour de 30 %, dans l'enseignement secondaire, il est en constante augmentation et touche près de 60 % des élèves.

Dans l'enseignement supérieur, moins d'un tiers des élèves n'a jamais recommencé une année. Plus spécifiquement dans l'enseignement supérieur de type long, près de la moitié des étudiants a accumulé deux ans et plus de retard.

Un élève sur cinq ne réussit pas le passage de l'enseignement primaire vers le secondaire puisque le taux de redoublement est de 20 % en communauté française de Belgique.

(1) G. BASTIN et A. ROOSEN, *L'école malade de l'échec*, éditions De Boeck, Bruxelles, 1990.



Enfin, plus de 25 % des élèves de l'enseignement professionnel quittent l'école sans diplôme.

On savait depuis les études de Bourdieu, Passeron, Establet et Baudelot (2), dans les années 70, que l'accès quantitativement plus grand aux études, n'avait pas démocratisé l'école. Les statistiques implacables (3) montrant le conditionnement de l'échec scolaire par le milieu socio-culturel d'origine, mettaient en lumière le rôle idéologique de l'institution scolaire en tant qu'instrument de reproduction sociale.

L'école transmettant les savoirs utiles à la classe dominante, les enfants issus des milieux sociaux défavorisés avaient le moins de chances de réussite à cause de leur héritage culturel. Raiton →

La fonction de sélection sociale de l'école apparaissait ainsi de manière quasi inéluctable. Autrement dit, peu d'espoir de changer l'école en dehors d'une transformation radicale de la société.

Aussi la faillite complète du socialisme d'Etat ainsi que la conversion de plus en plus nette de la social-démocratie au néo-libéralisme ne sont pas étrangères au « malaise » actuel de l'enseignement.

changer le bout de la lorgnette ouvre de nouvelles pistes contre l'échec

Nous voudrions convaincre qu'à l'inverse du fatalisme issu des études sociologiques susmentionnées, il existe de réelles possibilités de démocratiser l'école si l'on se base non pas sur une analyse purement macrosociologique de l'échec scolaire mais sur une analyse microsociologique.

Autrement dit, nous pensons que l'on ouvre de nouvelles pistes si l'on pose cette question-ci : « Que se passe-t-il dans le triangle qui unit l'enseignant, la tâche à effectuer et l'élève, qui engendre l'échec scolaire et son déterminisme socio-culturel ? » plutôt que celle-là : « Comment les classes sociales se reproduisent-elles globalement à travers le système scolaire ? »

(2) P. BOURDIEU et J.-C. PASSERON, *La Reproduction*, éditions de Minuit, Paris, 1970 ; *Les Héritiers*, éditions de Minuit, Paris, 1964. Ch. BAUDELLOT et R. ESTABLET, *L'Ecole primaire divisée...*, éditions Maspéro, Paris, 1979.

(3) En Belgique, voir les études récentes : *Etudes et Documents*, Direction générale des affaires budgétaires et financières, n° 2, 1984 ; Fondation Roi Baudouin, programme social, mai 1988 ; Danielle MOUREAUX, « L'échec scolaire sous la loupe », *Le Ligeur*, 21.9.90.

La deuxième question nous semble, en effet, éluder le problème primordial pour nous de la définition de l'apprentissage et de son mécanisme alors que, comme BASTIN et ROOSEN, nous croyons que c'est « *le binôme instruction-restitution qui fait faillite aujourd'hui* » (4).

La prise en compte de ce point de vue permettrait à notre avis de fonder un nouveau projet éducatif pour l'enseignement qui, à travers la nécessaire réforme structurelle, passant pour nous par la suppression des filières générale-technique, professionnelle dans le secondaire, jouerait enfin son rôle démocratique.

Dans un mémoire que nous venons de réaliser (5), nous décrivons une expérience de pédagogie interactive que nous avons menée dans nos classes respectives (en maternelle et en rhétorique).

Ce sont les résultats de ces expériences que nous allons brièvement décrire après avoir défini les principes théoriques de cette pédagogie par opposition à la pédagogie traditionnelle, principale responsable, pour nous, de l'échec scolaire.

principes théoriques de la pédagogie interactive

Basée sur l'épistémologie constructiviste de Jean PIAGET selon laquelle une connaissance ne se transmet pas d'un individu à l'autre mais se construit chez chacun par actions transformatrices sur le réel, lesquelles permettent de saisir les différents procès de cette transformation, la pédagogie interactive y ajoute la nécessité d'agir collectivement.

Elle met en lumière une série de mécanismes socio-cognitifs qui vont du conflit aux différentes formes de co-élaboration.

Ces mécanismes engendrent une plus grande objectivité et donc une plus grande connaissance en confrontant les points de vue, les cadres de référence de chacun, pour autant que cette confrontation débouche sur une résolution permettant l'intériorisation partielle ou totale de la perspective des autres sur la réalité.

En intégrant plusieurs points de vue, on prend une plus grande distance par rapport à l'objet d'étude, on enrichit ses propres modèles par les modèles des autres.

(4) G. BASTIN et A. ROOSEN, déjà cité, p. 82

(5) M. DERAIVE et Y. HERLEMONT, *Inégalités culturelles et actions pédagogiques*, FOPES, Louvain-la-Neuve, septembre 1990.

Non seulement l'interaction va permettre la production de modèles de connaissance nouveaux mais elle génèrera leur formulation et assurera leur ancrage par leur validation collective.

Bref, chacun profite des compétences de l'autre.

Les mécanismes interactifs peuvent naître chaque fois que deux ou plusieurs individus, confrontés à une énigme commune, vont se poser ensemble la question de savoir ce qu'on leur demande exactement de réaliser et comment ils vont s'y prendre pour produire la tâche demandée.

Anne-Nelly PERRET-CLERMONT, à travers différentes expériences (6), acte que lorsqu'un pré-test a déterminé que des enfants de même âge sont à compétence inégale au profit de ceux issus de milieux favorisés (ce qui est fréquent, comme de nombreuses expériences l'ont montré), la phase interactive qui suit permet de les remettre à égalité. Autrement dit, il apparaîtrait que les enfants issus des milieux défavorisés progressent plus vite que les autres au cours de cette phase.

Pour A.N. PERRET-CLERMONT, c'est l'intersubjectivité induite par l'interaction qui permettrait à l'enfant de saisir correctement la signification de la question qui lui était posée.

Elle met ainsi en lumière l'importance, dans un test, de la présentation de la tâche, aucune situation d'observation n'étant neutre, toute expérience s'inscrivant dans le contexte social global conditionnant les représentations des sujets apprenants.

Les conditions de vie antérieure (le « capital culturel ») ne déterminent pas *directement* le niveau de compétence. Ce en quoi, la théorie du handicap socio-culturel fait fausse route en n'envisageant la lutte contre l'échec qu'en termes de manque et sous la forme de rémédiations quantitatives, évitant par là de poser la question pédagogique du lien entre enseignant, tâches et élèves.

Le vécu, l'histoire sociale et culturelle de l'enfant vont jouer *indirectement* sur la manière dont il va percevoir la relation sociale qui l'unit à l'expérimentateur ainsi que sur la signification qu'il va donner à la tâche qu'il va effectuer.

C'est pourquoi la pédagogie traditionnelle est tellement génératrice d'échecs touchant les milieux les plus défavorisés.

(6) Citées par Michèle GROSSEN et Michel NICOLET dans « Origine sociale et performances cognitives », in A-W. PERRET-CLERMONT et Michel NICOLET, *Interagir et connaître, enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*, éditions Delval, Cousset, Fribourg, 1988.

En fait, trois caractéristiques complémentaires semblent gouverner cet enseignement.

a) *L'enseignant-distributeur* d'un savoir censé permettre l'accès aux postes hiérarchiques les plus élevés socialement. Ce rôle fonde son autorité en le faisant apparaître comme modèle inaccessible (faites comme moi mais ne soyez pas mon égal) car il est seul capable de décrire avec compétence les savoirs distribués, laissant dans l'ombre les moyens d'y accéder. Il détient donc le monopole de la parole, ne retenant tout au plus que les interventions des élèves culturellement formés par le milieu d'origine. L'enseignant est ainsi assimilé au pouvoir de la classe dominante même si ce n'est le cas pécuniairement...

A l'inverse, un enseignement évacuant la discrimination socio-culturelle devra permettre la réappropriation des savoirs par les élèves en tenant compte qu'il n'y a pas une seule démarche (celle de l'enseignant) mais plusieurs moyens selon les modes de pensée, les habitudes de vie différentes des élèves de la classe.

Ces démarches d'apprentissage se feront par tâtonnements, erreurs, innovations, découvertes. Il pourra y avoir négociations sur la façon d'accomplir la tâche. Plus de monopole de la parole mais communication multilatérale entre tous les membres de la classe, la communication ayant un pouvoir structurant sur la pensée.

A cet égard, les règles de la communication devront être fixées à l'avance pour ne pas permettre aux plus favorisés de monopoliser la parole.

La restitution d'un savoir transmis par l'enseignant et mémorisé par l'élève sera bien entendu à proscrire. De même le langage de l'enseignant ne sera pas descriptif d'un savoir donné une fois pour toutes mais devra toujours supposer un retour de la part des élèves.

b) *L'enseignant-juge* : parfait complément du premier, il incarne le Bien, portant des jugements dévalorisants sur tout ce qui ne correspond pas aux savoirs transmis. Il repose son pouvoir sur des évaluations subjectives ou pseudo-objectives où jouent non seulement le contenu mais la forme des savoirs restitués. L'élève issu d'un milieu défavorisé est évidemment celui qui aura le plus de mal à utiliser le langage de la restitution.

Le poids de l'autorité du maître se mesurera aux conséquences potentiellement dramatiques de ces évaluations pour l'individu (j'échoue donc je suis « bête ») et pour son avenir social (redoublement de classe, fin des illusions professionnelles).

A contrario un enseignement alternatif devra éviter autant que possible les évaluations (en bien ou en mal) des productions des élèves, celles-

ci devront être examinées sous le seul angle du processus d'apprentissage.

Ce type d'enseignement implique que le professeur perde son autorité de droit divin pour devenir un partenaire d'apprentissage, sa démarche personnelle interagissant avec celles mises en oeuvre par les élèves. C'est toute la relation professeur à élèves qui doit être remise en question.

c) *Une formulation préconçue des savoirs*, partant de l'abstrait vers le concret, de la théorie vers la pratique, du concept vers l'expérience, favorisant les enfants issus des milieux les plus familiarisés avec l'abstraction, c'est-à-dire ceux issus des classes sociales privilégiées. Dans ce contexte de primauté du langage sur l'action, c'est toute la démarche pour arriver au savoir que l'on occulte, la signification symbolique de la tâche n'étant pas l'apprentissage mais la confirmation ou la consolidation d'un savoir déjà acquis, du moins en partie, dans le milieu socio-culturel d'origine et dont la forme correspond au savoir-faire de la classe dominante.

A l'opposé, un enseignant organisant véritablement l'apprentissage partira de l'expérimentation, la recherche précédant et fondant la formulation des savoirs ainsi acquis. Le rattachement au quotidien, la liaison avec le cadre de vie, la perception par l'élève de son intérêt immédiat ou différé doivent être les caractéristiques de la tâche à effectuer. Celle-ci ne doit pas apparaître comme susceptible de discriminer des niveaux de connaissances préexistants mais comme outil cognitif permettant à tous de faire des progrès selon des démarches différenciées.

deux applications concrètes : en maternelle...

L'expérience réalisée dans des classes d'enseignement maternel était composée de trois épreuves destinées à mettre en place un des prérequis à l'apprentissage de la lecture.

Elles consistaient chaque fois à remettre dans l'ordre chronologique et logique une série de six images représentant différents moments d'une expérience vécue (la recette du pudding, le semis de cressonnette et une histoire lue en classe).

Auparavant, les enfants avaient été soumis à un pré-test individuel de même nature, destiné à vérifier s'ils avaient acquis la compétence ou non.

Trois hypothèses étaient formulées au départ. Deux d'entre elles ont été confirmées.

La première est que l'apprentissage en couple donne des résultats nettement supérieurs à l'apprentissage solitaire.

Parmi les enfants qui ont travaillé seuls, les résultats au post-test ont montré que la répétition des activités n'a permis qu'à deux d'entre eux d'acquérir la compétence recherchée. Les cinq autres ne connaîtront aucune évolution cognitive.

Par contre, parmi les enfants qui ont travaillé en couple, quatorze réussissent le post-test sur les vingt observés. *Le travail en couple facilite donc l'acquisition de compétences.*

La deuxième confirmation est que la progression quantitative des apprentissages est plus importante lorsque les enfants qui n'ont pas la compétence travaillent en couple avec un enfant qui l'a déjà acquise, autrement dit lorsque le couple est hétérogène du point de vue cognitif. *Le travail en groupe hétérogène accélère donc le partage des compétences.*

Malheureusement, l'expérience se déroulant essentiellement en milieu populaire, la variété socio-professionnelle de l'échantillon s'est avérée trop pauvre pour vérifier statistiquement la troisième hypothèse selon laquelle les enfants d'ouvriers apprennent aussi nombreux que les autres par l'effet de l'interaction.

Tout ce qu'on peut affirmer, mais c'est très important, c'est que les enfants, de quelque milieu qu'ils soient, apprennent en plus grand nombre lorsqu'ils travaillent en interaction que lorsqu'ils sont seuls.

L'expérience a également mis en évidence le rôle accélérateur de l'adulte lorsqu'il agit en partenaire d'apprentissage : reformuler la consigne, veiller à ce qu'un rapport de domination ne s'installe pas, faire reprendre une opération, faire verbaliser une action ont bien souvent suscité l'échange et la collaboration, permettant par là le déclic cognitif. Jamais aucun jugement de valeur n'a été émis par l'adulte sur le contenu du travail effectué qui s'est toujours terminé, quel qu'en soit le résultat, par une parole de félicitation : « Vous avez bien cherché ! ».

... et en rhétorique

La séquence d'apprentissage réalisée dans une classe de rhétorique (dans le cadre du cours de morale laïque) était composée de dix-neuf activités interactives.

Elle poursuivait les objectifs suivants :

a) *Objectifs généraux :*

- prendre connaissance que toute communication humaine, qu'elle soit orale, écrite, visuelle ou audiovisuelle, a des effets idéologiques. Il n'existe pas de discours neutre.
- prendre conscience que chacun de nous, consciemment ou non, possède une idéologie qui organise notre vision de la société et de nous-mêmes dans la société. Il est impossible qu'il en soit autrement.
- comprendre les notions philosophiques de matérialisme et idéalisme, l'une se rattachant à l'idéologie marxiste, l'autre à l'idéologie libérale.

b) *Objectifs opérationnels :*

- être capable d'identifier, entre deux articles de journal relatifs à un fait divers, celui qui relève de l'idéologie libérale (issu de *La Dernière Heure*) et celui qui relève de l'idéologie marxiste (issu du *Drapeau Rouge*).
- être capable de dégager l'idéologie d'un document audiovisuel de fiction.

Le post-test consistait à vérifier individuellement la capacité de discriminer correctement un article de *La Dernière Heure* avec un article du *Drapeau Rouge* relatif à un même événement, en l'occurrence la prise d'otage de Tilff en septembre 1989. Les élèves devaient en outre justifier leur choix.

Tous les élèves testés ont réussi à opérer la discrimination, plus de 90 % d'entre eux donnant une justification correcte. En fait, deux élèves sur les vingt-quatre testés (la classe comprenait en tout vingt-sept élèves) ont donné des justifications jugées insatisfaisantes. Il s'agit d'adolescents d'origine ouvrière ayant connu des échecs dans leur cursus scolaire, y compris des examens de passage au terme de la rhétorique.

Cette constatation nous a fait élaborer l'hypothèse suivante : les élèves présentant des difficultés scolaires actuelles, combinées avec des difficultés scolaires passées, ont accumulé une série telle d'humiliations et de sentiments d'échec, attribués plus ou moins consciemment à leur origine sociale ouvrière, qu'ils sont incapables ou moins capables de surmonter les périodes d'instabilité inhérentes à la formation de nouveaux savoirs. En effet, les « bonnes » réponses n'étaient jamais données au cours des dix-neuf épreuves. Les élèves confrontés avec les travaux contradictoires des autres groupes n'étaient donc jamais certains de leurs acquis.

Autrement dit, placés dans une situation d'ignorance qui les a tellement sanctionnés et qui continue à les pénaliser, ces élèves ne perçoivent pas le doute et l'erreur comme un stimulant à chercher davantage car ils les ressentent comme trop culpabilisateurs.

Nous ne pouvons donc pas affirmer que nous sommes parvenus à mettre au point une pédagogie éliminant totalement le facteur socio-culturel comme générateur d'échec.

Nous voyons simplement un peu plus clair aujourd'hui en cernant plus précisément ce qui peut faire obstruction à une telle ambition.

Ce que nous pouvons affirmer, c'est que tout au long des activités, nous avons été souvent surpris des résultats obtenus.

Quantitativement, le nombre d'apprentissages réalisés, en maternelle comme en rhétorique, a été source d'exaltation et surtout d'exhortation à continuer.

Nous pensons être sur la bonne voie.

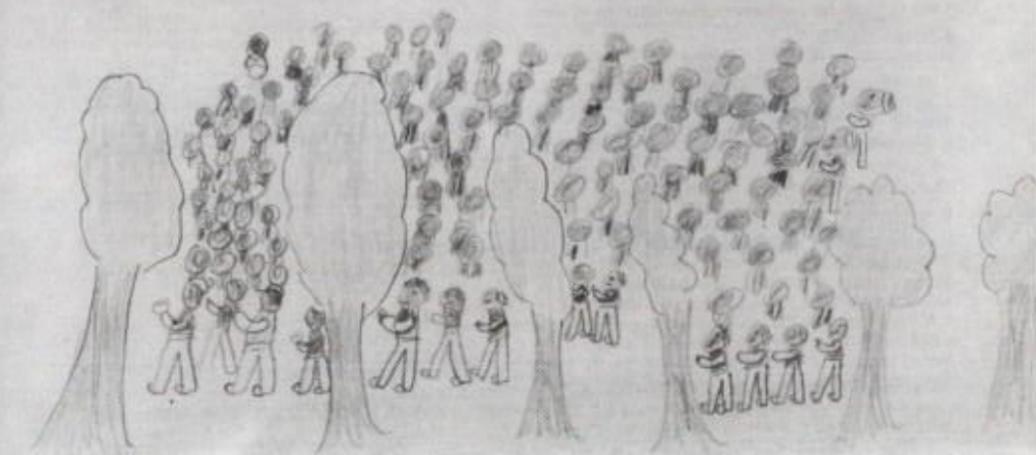
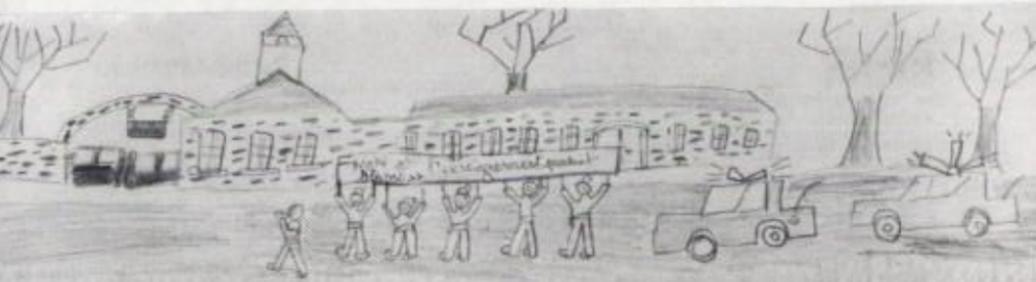
A suivre donc...

Pour plus de précisions sur la pédagogie interactive, consulter :

CRESAS, *Le Handicap socio-culturel en question*, éditions ESF, Paris 1978.

CRESAS, *On n'apprend pas tout seul*, éditions ESF, Paris 1987.

CRESAS, *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*, éditions ESF, Paris 1989.



TOUDI 1990-1991

Avis	
Editorial	Pascal ZAMBRA
Entretien avec Alain LIPIETZ: Est, Ouest, Ecologie, auto-développement des travailleurs régions et peuples	
Les métamorphoses de «Toudi»	

Position de la revue vis-à-vis de José Happort

ICI

La voix du socialisme	Francis BIESMANS
Liège en tous ses états: figure du déclin de l'action politique	Bernard FRANCO
Socialisme et question nationale	José FONTAINE
Enseignement: les enjeux pour la Wallonie et la démocratie	Jean-Claude PICCIN
Comment répartir les compétences étatiques?	René DOUTRELEPONT, Marc JACQUEMAIN, Michel VANDEKEERE

Le syndicalisme wallon face à l'identité culturelle	Jacques YERNA
Une recherche personnalisée pour la Wallonie	Lise THIRY

CHRONIQUES

par Herman CUENTAS, Denise VAN DAM, Thierry HAUMONT, André LACROIX, André LANGE...

Les entreprises publiques dans l'économie wallonne	Bernard THIRY
L'économie sociale en Wallonie	Jacques DEFOURNY
Quelle réponse aux néo-libéralismes?	Philippe VAN PARIJS
L'alternative: en réponse à quels problèmes?	Eugène MOMMEN

BREVES

Monarchie • Merci à F. Perin • Chômeurs dinantais • Wallons et Frisons • L'impôt injuste...

IDENTITE

Prières pour la Wallonie, poème sur Julien Lahaut (en wallon) Projet idéologique et nouveau modèle culturel	Abraham FRANSEN
Trois études sur la culture wallonne	
• Quatre théories de la culture en Belgique depuis 1830	
• Jean-Jacques Andrien: la culture wallonne réprimée	
• Brèves notes pour une culture post-nationale	José FONTAINE
Socialisme, surréalisme et avant-garde entre les deux guerres	Paul ARON

NOTES LITTÉRAIRES ET CULTURELLES

Quaghebeur, Verheggen, Denis, Kaquet, Meyer, Bai, Cinéastes et identité wallonne, Malva '89, Javeau, M. Van Liedekerke, Lejeune, Ringlet, Willooos, Izoard...

Le mort de Roux, Vanderveide et Rosa Luxembourg (1886)	Jean LOUVET
La grève générale (1913)	Georges SIMENON
Aucune pluie n'a effacé le sang de Grâce-Berleur (1950)	Conrad DETREZ
Ce qu'on fit de l'hiver cette année-là (1960)	Thierry HAUMONT
Petites merveilles, poings levés	Jacques IZOARD
Notes prises pendant «Le grand complot»	Emile DELFERRIERE

REVUE DE REVUES, LIVRES, ESSAIS

Cahiers Marxistes, Revue Nouvelle, Pays-Bas français, Kultuurleven, P. Traube, Temps Critiques, Cahiers de sociologie historique...

AILLEURS

Un colloque sur la Révolution française à l'ULB	Serge DERUETTE
La Révolution décalée à l'Est	Jürgen HABERMAS
La RDA ne fut-elle une nation que par idéologie?	Claude VAESSEN
Les chances de la social-démocratie en Europe post-stalinienne	Nicolas BARDOS
Questions sur les mutations à l'Est	Roland LEW
Emancipation nationale et socialisme dans le tiers-monde	Colette BRAECKMAN
Bohème, proximité et distances	Christine BOMBOIR
Le lien culture/économie à travers le renouveau de la langue irlandaise	Peter SHANAHAN
La langue frisonne coprite l'arrogance hollandaise	Onna P. FALKENA
Le Boerenbond: toute la Flandre et même plus	José FONTAINE

UN GRAND LIVRE DE THIERRY HAUMONT PARAÎTRA L'AN PROCHAIN

APOSTILLES A TOUDI EN L'HONNEUR D'Emile SCOUANNE et André MEAN

Ce numéro: 399 F au compte 001-1916572-25 du CEW 2 rue M. Lange, 1380 Quenast (1430 après le 1/10)

l'intégration : une idéologie de longue haleine

altay et ural manco*

Dans l'histoire, les occasions de confrontation de cultures sont multiples et se trouvent à l'origine de phénomènes sociaux dont *l'intégration* fait assurément partie. De tout temps, les divers types de confrontation de cultures (invasions, commerce, colonisations et autres migrations) ont induit des changements sociaux qui sont aujourd'hui abondamment étudiés par les spécialistes en sciences humaines. Les premiers concepts qui ont été avancés à partir de l'étude des relations interculturelles sont sans doute *l'acculturation* et *la diffusion*.

Au début du XX^e siècle, l'étude de la diffusion de traits culturels occupait l'avant-scène et le mot « acculturation » ne s'employait guère. Mais, peu à peu, les auteurs cherchant à comprendre les aspects dynamiques des processus se tournèrent vers l'analyse des cultures où l'on pouvait observer le changement. On a appelé ces recherches des « études d'acculturation ». A partir de ce moment-là, l'acculturation apparaît comme le modèle par excellence du changement social.

Au fil des années, la situation et la réflexion ont changé, la fin de l'ère coloniale a ramené nombre d'anthropologues dans leurs pays d'origine. Ils ont commencé à s'interroger sur les contacts entre communautés ethniques au sein de leurs propres pays. Aux Etats-Unis, ils se sont trouvés confrontés aux sociologues qui parlaient d'*assimilation* à la suite des travaux de l'Ecole de Chicago. Des débats sans fin ont essayé d'articuler les divers concepts énumérés jusqu'ici.

Aujourd'hui, la notion d'acculturation semble être remplacée par celle de *communication interculturelle*. Cette dernière a l'avantage de laisser les deux cultures en contact sur un pied d'égalité. L'une des caractéristiques du courant « interculturel » est qu'il cherche à s'appli-

* Chercheurs à l'Université de Liège.

quer à divers publics : diplomates, missionnaires, politiciens, cadres, hommes d'affaires, militaires, enseignants, etc. L'acculturation des anthropologues, l'assimilation des sociologues et la communication interculturelle des « communicologues » sont trois des approches qui tentent d'analyser les phénomènes de changements socio-culturels survenant lors de rencontres entre cultures et communautés différentes. Pour évaluer les enjeux de ces approches, il faut les replacer dans leur contexte historique.

Du début à la fin, le but idéologique assigné à la colonisation est l'exportation de la civilisation occidentale et chrétienne. Tout le monde se souvient encore de *Tintin au Congo* qui enseigna aux petits Noirs « leur patrie, la Belgique ». Dans ce contexte, l'acculturation est l'étude de l'adoption par le Noir de la civilisation européenne.

une archéologie des concepts

Quand vient l'heure pour l'Europe d'importer de la force de travail, émerge la philosophie « ils n'ont qu'à s'adapter, après tout, c'est chez nous qu'ils viennent ! ». Dans le domaine scientifique, les nombreuses approches de l'immigration mettent surtout l'accent sur les différentes manières selon lesquelles les étrangers s'adaptent à la communauté d'accueil. « *Psychologues, anthropologues et sociologues ont élaboré dans ce cadre toute une comptabilité assortie de concepts divers : adaptation, assimilation, intégration,...* » (1). L'évolution de ces concepts au cours de l'histoire de l'immigration en Europe n'est pas innocente. Ainsi, en Belgique, à l'aube des années 1930, on parle de l'*absorption* et de la *digestion* des étrangers. Suivra, dès 1960, le terme d'*assimilation*, emprunté à la sociologie américaine par A. SAUVY. L'assimilation nécessite deux phases : l'installation et l'adaptation. Cette dernière est « *l'ensemble des phénomènes qui permettent à l'individu de réaliser les ajustements pour occuper une position sociale nouvelle* » (2).

La décennie suivante apporte le terme d'*intégration* des familles immigrées. En fait, ce concept n'est qu'une nouvelle étiquette qui recouvre exactement la même réalité que la précédente. « *L'intégration de migrants, écrit ZIMMER en 1970, passe par un certain nombre d'étapes. La première est celle de l'abandon des indices extérieurs de différences. La participation à une vie publique non ethnique marque la deuxième étape. Enfin, le processus semble achevé par l'accession à des responsabilités conférées par la société d'accueil* » (3).

C'est également un avis partagé par des auteurs plus proches de nous, tels que GUILLAUME, et TODD qui écrit : « *Un enfant de travailleur italien né et élevé en France est absolument impossible à distinguer de ses homologues français. Pour les Nord-Africains, les immigrés de la deuxième génération gardent quelques traits spécifiques. Leurs enfants, par contre, seront des Français typiques descendant des Gaulois comme les autres* » (4).

Comme on le voit, l'assimilation, l'intégration, et pourquoi pas l'absorption sont considérées comme synonymes. C'est assez dire que « *l'intégration de la communauté nord-africaine implique une destruction du fond anthropologique arabe par la culture française majoritaire* » (5). L'intégration serait-elle une phagocytose culturelle ? Cette conception de l'intégration considère l'immigration comme une péripétie culturelle, contrainte un jour ou l'autre à l'absorption complète par la civilisation d'accueil. Dans une teinte ethnocentrique, tout est décrit comme si l'immigration n'était porteuse d'aucun apport culturel. Pire encore, les différences des migrants sont comprises comme autant de preuves d'inadaptation à la société occidentale.

Parallèlement à l'évolution de concepts, il est également intéressant d'examiner celle de l'appellation des étrangers. Ainsi, très vite, la catégorie « étrangers » fait place aux « travailleurs étrangers » ; en effet, c'est dans les mines qu'on les trouve. Les années passant, ce dernier terme devient « travailleurs immigrés » ; déjà se dégage une idée d'installation. Dès 1960, « les immigrés » suffit. En 1970, alors que l'on commence à parler d'intégration, apparaît le terme « famille immigrée » montrant à quel point l'évolution de ces concepts est liée à celle de la politique migratoire qui, à l'époque, prenait une teinte démographique. C'est à partir de cette date également que les recherches sur les étrangers sont passées d'une *sociologie des immigrés*, axée sur les problèmes d'adaptation des individus, à une *sociologie de l'immigration* plus attentive aux conditions d'installation et à la situation socio-économique des familles de migrants. Avec le temps, les générations se suivent, les expressions « les jeunes issus de l'immigration », « la deuxième, troisième,... génération(s) » apparaissent.

« *De tout temps, le migrant est considéré comme un homme posant problème*, déclare GUILLAUME. *La responsabilité de l'intégration repose essentiellement sur la culture d'origine et l'individu* » (6). Chez LEMAN aussi (7), le choix se situe entre la non-intégration et l'assimilation. Pour l'auteur, ce choix sera influencé par la socialisation et les options existentielles de l'individu. Encore une fois, l'individu migrant est responsable de son sort. C'est lui qui doit s'adapter à sa nouvelle

fonction économique, au tissu urbain, s'insérer dans le monde de son rang, se fondre dans la population autochtone, participer à ce qu'on lui autorise. En un mot, c'est à lui de s'intégrer.

le rapport du commissariat royal

A ce stade du développement, il est nécessaire de réserver une place à part au rapport récent du Commissariat royal à la politique des immigrés. Il est la preuve d'une amorce de changement des mentalités et de volonté d'action au niveau gouvernemental. D'emblée le rapport plante un décor optimiste en matière d'intégration des groupes étrangers : « *Il existe un faisceau d'indices tendant à montrer que les années 1980 seront qualifiées comme la décennie de l'intégration dans notre environnement...* » (p. 20, Rapport du CRPI, 1989. Toutes les citations sont du premier volume).

Le rapport souligne trois indices qu'il considère comme importants à cet égard : le taux d'*acquisition de propriété* immobilière qui est en hausse constante chez les immigrés ; l'*expression publique de l'Islam* (ce fait, même s'il cause un certain nombre de conflits, doit être considéré comme la transposition des racines religieuses du pays d'origine vers la Belgique, ce qui est la preuve incontestable d'une volonté d'installation définitive) ; le nombre non négligeable d'*acquisitions de nationalité belge* (1 étranger sur 14 depuis 1984).

Ici, le Commissariat renvoie dos à dos deux conceptions qu'il considère comme opposées. Il les rejette pour esquisser sa propre conception de l'intégration nommée *insertion*. Quant aux conceptions rejetées, il s'agit, d'une part, de l'*assimilation* qui est définie comme un processus d'adaptation d'une minorité aux valeurs et aux modes de vie d'un groupe autochtone majoritaire. D'autre part, il est question de la *ségrégation* qui plaide en faveur d'une reconnaissance sans concession de l'identité culturelle des minorités ethniques. Le respect illimité de l'identité des minorités devient discutable quand on admet l'hypothèse de la contingence du contenu de cette identité à travers le temps et le façonnage qu'elle subit sous la pression des conditions socio-économiques. Dans le respect inconditionnel de l'identité culturelle, tout dépend donc de la définition de la « culture » aussi bien pour les minorités que pour la majorité. Il est également souligné que trop de différenciation comporte un risque de désagrégation sociale.

Le Commissariat opte donc pour la notion d'*insertion* et la développe comme suit.

1) « *Les approches linéaires en termes d'adaptation ou de non-adaptation présupposent implicitement l'existence d'une majorité se présentant comme telle dans tous les domaines (importants) de la société, ainsi qu'au sein de cette majorité l'existence d'une culture majoritaire partagée par la plupart des autochtones* » (p. 35, Rapport 1989). Or, ceci est douteux, poursuit le Commissariat, dans une Belgique déjà en soi pluriculturelle et pluriethnique ».

2) « *Il doit encore être prouvé que des valeurs, normes et pratiques communes à la majorité autochtone existent et sont effectivement aussi répandues qu'on le prétend parfois. Nombre de valeurs — bien que ne relevant pas toutes du domaine de la vie privée — n'entrent pas en ligne de compte du fait qu'elles sont étrangères à la communication interhumaine dans la vie publique... En principe, la problématique de l'intégration concerne surtout la communication interhumaine et son expression dans la vie publique* » (p. 35, Rapport 1989).

3) Pour faire la part des choses entre la sauvegarde de la cohésion sociale et le respect de l'identité (de la différence) culturelle, le Commissariat propose trois niveaux d'insertion différents.

a. Le niveau des valeurs et principes protégés par la notion « d'ordre public » : certaines valeurs et principes sont essentiels pour l'établissement et le maintien de l'ordre social ; pour cette raison, ils sont traduits juridiquement. Ils sont donc à respecter par tous. Ainsi, selon ses contraintes, « l'ordre public » peut intervenir positivement ou négativement dans le processus d'insertion et de préservation de l'identité des migrants.

b. Le niveau de certains « principes sociaux fondamentaux » sur lesquels il existerait un accord implicite de la majorité autochtone : d'abord existe-t-il de tels principes acceptés de manière générale par la société d'accueil ? Sont-ils toujours transcrits et consacrés par la législation de ce pays ? Ces principes fondamentaux de la vie en société sont-ils réellement pratiqués dans la vie de tous les jours ? Sont-ils au moins identifiables et définissables ? Pour le Commissariat « *se pose dès lors, avec acuité, la question de savoir si le pays d'accueil a le droit d'exiger des minorités ethniques venant s'établir dans notre société avec une éducation culturelle différente, le respect de telles valeurs* » (p. 37, Rapport 1989).

c. Le niveau des « expressions culturelles ». De nombreuses manifestations culturelles ne constituent une atteinte ni à « l'ordre public » ni « aux principes sociaux fondamentaux » (par exemple la langue maternelle, les expressions artistiques,...). Selon le Commissariat, notre pays doit continuer à leur reconnaître la plus grande

liberté. Le Commissariat considère la coexistence d'expressions culturelles différentes comme un facteur important d'insertion et d'enrichissement mutuel : « *Ne perdons pas de vue non plus que, normalement, une période de cohabitation amène les différents groupes sociaux à s'influencer mutuellement... En effet — même si cela passe inaperçu — le groupe majoritaire subit lui-même quelque influence* » (p. 37, Rapport 1989). Le Commissariat souligne l'importance de parvenir à un dosage des droits et des devoirs réciproques des autochtones et des allogènes, ainsi qu'entre les différentes catégories d'allogènes. Cette acceptation mutuelle doit éviter tout arbitraire ; selon le Commissariat, les trois niveaux ont été distingués à cet usage afin de structurer le dialogue souhaité. Le rapport insiste également sur la nécessité « d'intéresser » les communautés immigrées au processus d'insertion : « *On s'est aperçu que cette acceptation réciproque est très difficile à réaliser si elle ne va pas de pair avec un deuxième processus : l'implication, de manière active et coordonnée, des minorités aux activités et objectifs du groupe "dominant" en charge de la politique des Pouvoirs Publics* » (p. 38, Rapport 1989).

Pour récapituler, le Rapport du Commissariat Royal résume le concept d'insertion comme suit :

- « 1. (La notion d'insertion répond) aux critères suivants :
 - a. *assimilation là où l'ordre public l'impose;*
 - b. *promotion conséquente d'une insertion la plus poussée conformément aux principes sociaux fondamentaux soutenant la culture du pays d'accueil tenant à la "modernité", à l'"émancipation" et au "pluralisme confirmé" dans le sens donné par un Etat occidental moderne;*
 - c. *respect sans équivoque de la diversité culturelle en tant qu'enrichissement réciproque dans les autres domaines.*
- » 2. (Cette notion d'insertion) va de pair avec une promotion de l'implication structurelle (participation sociale) des minorités aux activités et objectifs des Pouvoirs Publics » (p. 38-39, Rapport 1989).

Quant aux 81 propositions en matière d'intégration, avant toute chose, il faut reconnaître qu'elles sont les fruits d'un premier et gigantesque travail d'écoute qu'il faut saluer. Dans les propositions du rapport, un bon nombre sont à encourager dans la voie d'une application effective par les Pouvoirs Publics :

- les propositions relatives au logement des immigrés;
- les propositions en matière de lutte contre la constitution d'écoles à majorité d'élèves d'origine étrangère;
- celles relatives à l'acquisition de la nationalité belge;
- celles en faveur de l'emploi des étrangers (notamment par le secteur public);
- les propositions en matière de lutte contre le racisme et la xénophobie;
- la dénonciation du non-sens d'une politique du retour.

Par contre, il n'est pas concrètement question, dans ce rapport, de l'octroi des droits politiques (droit de vote et d'éligibilité). On peut également regretter que les problèmes et la gestion de différences culturelles soient souvent à l'avant-plan au détriment de l'étude de phénomènes de marginalisation socio-économique. Est-ce la conséquence d'une approche essentiellement culturaliste ? N'est-il pas également pertinent de prendre en considération les mécanismes socio-économiques exclusionnistes de notre société qui, en même temps que les minorités immigrées, touchent dans les mêmes termes et de plein fouet les autochtones les plus défavorisés. Il est souhaitable que, dans ses travaux ultérieurs, le Commissariat se penche plus explicitement sur l'hypothèse selon laquelle « *l'expression des différences culturelles et les conflits qu'elle engendre soient avant tout sous-tendus par une défavorisation économique et une exclusion politique des communautés immigrées* » ; et sur l'idée de « *l'apaisement probable de ces conflits une fois que se serait améliorée l'insertion socio-économique* » (8).

vers une nouvelle lecture de l'intégration

L'immigration en provenance de la Sicile, du Maghreb et de la Turquie, par exemple, rompt la référence à la société d'origine. Cette référence caractérisait un rôle dominé, mais connu du paysan devenu immigré. Dans cette rupture, l'immigré est non seulement dépossédé de son passé, mais ce qu'on lui propose en échange, dans la société d'accueil, lui est simplement inadapté. En outre, et c'est là une des contradictions les plus profondes de l'idéologie de l'intégration, alors que l'assimilation de l'immigré semble être souhaitée, toutes les por-

tes d'accès à la culture occidentale lui sont fermées, débouchant ainsi sur une absence de perspective quant à l'avenir.

L'étude du phénomène d'intégration ne peut se faire uniquement en termes d'individus ou de culture car les obstacles à l'intégration sont d'ordre sociétal, une analyse seulement culturaliste et individualiste ne pourra être qu'une tentative de justification d'une société qui exploite ses marginalisés. Cette vue s'avère décevante à la fois parce qu'elle apporte une description et une compréhension tendancieuses mais aussi parce qu'elle n'apporte justement que description et compréhension sans permettre une action sociale pertinente.

Le moment est venu, semble-t-il, de troquer cette analyse en terme de péripétie culturelle accidentelle contre une autre en terme de conflit. Une analyse enfin,

- capable d'intégrer les aspects individuels et culturels des phénomènes liés à l'installation en Europe de plusieurs millions d'immigrés aux dimensions socio-économiques globales de cette confrontation de sociétés du Nord et du Sud;
- capable de rendre compte de la diversité observée au niveau de la population immigrée;
- capable de rendre compte AUCSI des transformations qualitatives et quantitatives perpétrées dans la société d'accueil par la présence immigrée;
- capable de prévoir et de favoriser certaines autres transformations en puissance, en inspirant une pratique adéquate.

Il devient alors possible d'interpréter l'intégration non pas comme une assimilation, ce qui est une aliénation, mais comme une recherche d'émancipation sociale et une volonté de participation conflictuelle, c'est-à-dire une participation non dépendante, effective et innovatrice des immigrés à la vie publique de la société d'accueil. C'est d'ailleurs par cette participation seulement qu'une minorité immigrée défendresse d'une autonomie, peut réussir à se confronter à une majorité, de surcroît dominante, sans devoir abandonner l'originalité qui la fait (9).

Notes

- (1) MARTENS A., « Immigration et civilisation », in *Cahiers Marxistes*, n° 164, déc. 1988, Bruxelles.
- (2) DESCLOITRE R., *Le travailleur étranger, son adaptation au travail et à la vie urbaine*, PUF, 1967, Paris.
- (3) ZIMMER B.G., « Participation of migrants in urban structure » in Jansen, C.J. (éd.), *Readings in sociology of migrations*, 1970, Oxford U.P.
- (4) TODD E., *La nouvelle France*, Seuil, 1988, Paris.
- (5) TODD E., *ibid.*
- (6) GUILLAUME P., *Individus, familles, nations. Essai d'histoire démographique*, CEDES-CDU, 1985, Paris.
- (7) LEMAN J., « La dernière génération de travailleurs migrants », dans *Recherches sociologiques*, Vol. X, n° 2, 1979, Bruxelles.
- (8) En mai 1990, le Commissariat royal à la politique des immigrés a publié un nouveau rapport en 3 volumes : *Pour une cohabitation harmonieuse*, où, outre le survol des premières réalisations et des perspectives d'actions, un certain nombre de données argumentaires et de nouvelles propositions sont formulées. Ainsi, les conditions de logement, de salarisation, d'emploi et la condition juridique des personnes étrangères sont revues, des pistes d'intégration sur une base communale sont proposées.
- (9) DUCOLI B., « La conservation de l'identité culturelle des migrants », dans *Revue d'action sociale*, mai-août 1980, n° 3-4, Bruxelles.

la monarchie en belgique continuités et ruptures

claire renard

L'intervention publique du roi Baudouin lors du débat sur la dépénalisation de l'avortement et, plus récemment, ses propos pour le moins équivoques sur la « réconciliation » de tous les citoyens ont mis fin à une longue période de rapports remarquablement détendus entre la couronne et presque toutes les fractions de la classe politique, même cette minorité de gauche qui a gardé quelque part un morceau de fibre républicaine.

Ceci portant à une réflexion générale sur le fonctionnement de la monarchie en Belgique, on soulignera d'emblée que la grande réserve que le roi a incontestablement observée depuis sa prestation de serment, le 17 juillet 1951, jusqu'à sa peu banale « impossibilité de régner » d'avril 1990, constitue l'exception plutôt que la règle dans la chronique politique du royaume, de ses débuts à l'effacement de Léopold III.

Les immixtions royales dans les affaires de gouvernement que l'on relève en grand nombre sous les règnes de Léopold I^{er} et de Léopold II, ne seront pas retenues ici parce qu'elles appartiennent à une autre époque, celle où, mis à part le cas anglais, quelques puissantes dynasties post-féodales donnaient encore le ton aux cours européennes, en dépit de limites constitutionnelles plus ou moins contraignantes. Imagine-t-on, au surplus, qu'un roi contemporain s'engage personnellement dans des entreprises comparables à celles de Léopold II en Afrique ? C'était vraiment une autre époque, dont une caractéristique politique importante réside dans le fait que la démocratie parlementaire moderne ne s'était pas encore complètement développée, comme elle commença à le faire en Belgique sous le règne d'Albert I^{er}.

C'est aussi sous ce règne que nous voyons s'ébaucher, dans les rapports entre le roi et la classe politique, des problèmes conflictuels qui, d'avatar en avatar, vont se transformer un jour en « affaire royale » et laisser des traces durables dans la conscience collective, aussi bien à droite qu'à gauche, aussi bien en Wallonie qu'en Flandre et à Bruxelles.

le mythe du roi-chevalier

Le caractère mensonger — ou simplement naïf — du culte du roi-chevalier, statufié à cheval dans une attitude de noble défi à l'égard des Boches, est devenu, depuis pas mal d'années déjà, une évidence pour les historiens et les gens informés.

« On sait, écrit Els Witte, qu'Albert I^{er} était disposé à négocier avec l'occupant et souhaitait parvenir à une paix de compromis. Les négociations échouèrent chaque fois en raison des revendications (territoriales et autres) inacceptables des Allemands qui portaient atteinte à la souveraineté belge. Albert I^{er} menait cette politique contre la majorité de son gouvernement et se heurta même en cette circonstance aux alliés. Comme après lui son fils, il estimait que son intervention dans le cours de la guerre sortait du cadre des compétences constitutionnelles qui lui étaient réservées en temps normal et qui étaient couvertes par la responsabilité ministérielle. » (1)

Ceci est un bon résumé, mais, fût-il excellent, un résumé ne peut rendre compte qu'approximativement de réalités historiques complexes, et elles l'étaient en l'occurrence.

La démythification du rôle d'Albert I^{er} pendant la première guerre mondiale fait apparaître, sur les débris tricolores de la légende du roi-soldat, un homme lucide ayant une forte personnalité et un jugement politique souvent supérieur à celui de la plupart de ses ministres.

Les pourparlers dont Els Witte fait état sont connus depuis 1961, peu après l'ouverture d'archives allemandes tenues jusque-là sous le boisseau. Jacques Willequet les mentionne dans une biographie d'Albert I^{er} qui parut en 1979 et sur laquelle François Perin est revenu dans un ouvrage récent (2). En 1915-1916, le professeur Maxweiller, ami du roi, fut chargé par celui-ci de rencontrer le comte bavarois Hans Toerring, beau-frère du roi, et les deux hommes eurent des conversations à Zurich ; on ne doit qu'à la démesure des prétentions allemandes l'échec de ces pourparlers, dont le gouvernement belge installé à Sainte-

Adresse, près du Havre, ne fut jamais informé. Le roi avait d'ailleurs refusé de suivre ses ministres en France pour préserver au maximum son autonomie d'action ; sa décision de ne pas quitter le fragment de territoire belge qui avait échappé, derrière l'Yser, à l'invasion allemande s'explique de la même manière que sa volonté d'imposer au Premier ministre de Broqueville, plus que réticent, la reconnaissance des prérogatives que le monarque s'attribuait en tant que commandant en chef de l'armée.

Un différend identique allait surgir, dans des conditions plus dramatiques encore, entre le gouvernement et Léopold III, en mai 1940. Sur le plan du droit, un argument solide a été formulé contre le principe de la prééminence royale en matière de commandement militaire ; en effet, cette prééminence « *aboutit à donner aux officiers de la Maison militaire du roi, une position de fait dominante par rapport à l'Etat-major général, dont le chef est nommé par le ministre de la Défense nationale et relève de lui* », ce qui amène cette Maison, selon le général Cornil, « *à se transformer en un petit Etat-major occulte, fonctionnant à côté de l'Etat-major officiel et d'autant plus puissant qu'il échappe à toute responsabilité* » (3).

Le comportement d'Albert I^{er} peut donc paraître assez choquant aujourd'hui encore, non du point de vue, qui ne nous intéresse pas, des nostalgiques d'une imagerie patriotique fallacieuse, mais simplement du point de vue du respect de la démocratie parlementaire ; on n'oubliera pas que le POB, qui n'avait pas encore obtenu le suffrage universel, mais disposait de parlementaires depuis 1894, était alors devenu, au nom de l'« union sacrée » contre l'agresseur, un très ferme soutien du gouvernement belge en exil. Mais les aspects discutables du comportement d'Albert I^{er} ont tendance à s'estomper quand on les considère dans le cadre historique de la première guerre mondiale, en partant de la véritable nature et des véritables enjeux de ce conflit typiquement impérialiste. Et c'est ici l'occasion de rappeler que le caractère impérialiste de cette guerre avait été diagnostiqué et dénoncé longtemps à l'avance par la II^e Internationale, dont les congrès de Stuttgart (1907) et de Copenhague (1910) avaient affirmé que les socialistes utiliseraient la crise ouverte par un tel conflit pour soulever les masses et renverser le capitalisme. Les socialistes belges devaient ensuite, comme beaucoup d'autres, renoncer totalement à cette optique révolutionnaire, dont Lénine allait se faire le continuateur intransigeant, mais certains d'entre eux prirent malgré tout leurs distances à l'égard d'une guerre de plus en plus meurtrière et désastreuse pour tous les peuples belligérants. Ce fut le cas de Kamiel Huysmans, émigré à La Haye avec le secrétariat du Bureau socialiste international, qui, dans

l'espoir d'aboutir à une paix de compromis, prit part aux efforts faits pour convoquer une conférence socialiste internationale en 1917 à Stockholm. Plusieurs historiens laissent entendre que ce projet ne déplaisait pas à Albert I^{er}, Xavier Mabille ajoutant même que Huysmans « se fit une règle de ne pas découvrir la couronne en la circonstance » (4).

un politique plus qu'un soldat

Le fait que le roi était conscient, à sa manière, du caractère impérialiste de la guerre ressort clairement de ses carnets personnels qui le révèlent plein de méfiance aussi bien à l'égard de la France que de la Grande-Bretagne. On lit par exemple dans ses notes de décembre 1916, à propos d'un projet d'offensive britannique pour le printemps de l'année suivante, ce passage significatif : « *On voudrait entraîner notre armée dans l'entreprise ou plutôt disposer d'elle ; on prétendra adjoindre nos divisions à l'armée anglaise maintenant notre voisine sur le front. Il faudra résister. Notre but de guerre n'est pas le même que celui de l'Angleterre ; nous ne sommes pas en armes pour détruire l'Allemagne. Nous ne marchons pas dans des entreprises irréalisables. Or, les offensives ne réussissent pas : l'expérience en est faite. Je n'entends pas sacrifier mes hommes dans des opérations au succès desquelles je ne crois absolument pas.* » (5)

Cette façon de voir contraste fortement avec les sentiments jusqu'au-boutistes qui animaient alors les milieux politiques et s'expliquaient d'ailleurs en partie par un glissement des buts de guerre dans certains esprits : des visées de conquête et de spoliation ne tarderaient plus à se mêler aux demandes, apparemment fondées, de justes réparations.

A la lumière de tels textes, on peut aussi comprendre une des raisons profondes de la grande popularité dont Albert I^{er} allait jouir parmi les anciens combattants de 14-18 ; ceux-ci avaient sans doute deviné en lui un chef militaire économe du sang de ses troupes et ils lui en furent reconnaissants. Mais qu'on ne le soupçonne pas de sensiblerie. Aussitôt que se dessina la possibilité d'une victoire militaire sur le front, Albert I^{er} devint partisan de l'offensive à tout crin et, à partir de septembre 1918, les pertes belges se firent très élevées. Le roi regretta même un armistice à ses yeux trop vite conclu pour qu'on pût en retirer tous les fruits supputables. Ce qui fait dire à F. Perin : « *Albert I^{er} fut donc plus un politique qu'un soldat.* » (6)

Remarque pertinente. Mais il faut ajouter que ce roi fut, à la différence de son calamiteux successeur, un politique ayant un sens aigu des

réalités de son temps, et cela ne se vérifia pas seulement par son analyse des enjeux de la première guerre mondiale. Sur le plan intérieur aussi, Albert I^{er}, qui ne se tenait pas lui-même pour un « *vrai belge* » (7), avait déjà montré sa largeur de vues en 1912, en accueillant avec une prudente compréhension la fameuse lettre de Jules Destrée : « *Vous régnez sur deux peuples. Il y a en Belgique, des Wallons et des Flamands ; il n'y a pas de Belges.* » On le trouve, en 1918-1919, dans les meilleures dispositions à l'égard du POB, dont presque toutes les grandes revendications démocratiques et sociales vont être satisfaites, notamment parce que la crainte d'une extension de la révolution soviétique pèse sur le pouvoir. Mais, chez lui, ces dispositions ne sont pas seulement dictées par les circonstances et l'on sait aujourd'hui que, jusqu'à sa mort accidentelle en 1934, il accordera une importance déterminante à la position du POB dans l'Etat. Très alarmé par les activités de courants d'opinion qu'il considérait comme « *anti-étatistes* » et « *anti-belges* », il en vint à se tourner de plus en plus vers les socialistes ; on lit sous sa plume dans une lettre privée : « *Je n'ai plus pour me soutenir que le socialisme qui est national, donc partisan de l'unité belge et étatiste, trois conditions qui le rendent solidaire de la dynastie.* » (8)

Une confusion est ici possible. Ce socialisme « *qui est national* » est encore celui des pionniers — Vandervelde, le père Anseele, Destrée — et pas encore celui de Henri De Man et P.H. Spaak qui feront leur percée à partir de 1935 ; avec eux, le « *socialisme national* » prendra une tout autre signification. D'autre part, si l'idée qu'Albert I^{er} se faisait de l'unité belge paraît aujourd'hui bien rétro (et n'était d'ailleurs pas non plus un modèle d'audace en son temps !), ne perdons pas de vue qu'il ne faudra pas attendre de longues années après sa mort pour voir se développer, face aux entreprises de l'Allemagne nazie, un nouveau type de patriotisme à contenu antifasciste qui jumellera les concepts de démocratie et d'indépendance nationale.

Le fait est, en tout cas, qu'Albert I^{er} ne voyait pas dans la droite et l'extrême-droite les forces les plus aptes à préparer l'avenir du royaume. Même dans les milieux monarchistes pointus, on le tint souvent pour un gêneur ; il n'était pas assez nationaliste.

léopold, comme son père ?

Les apologistes de Léopold III ont toujours insisté fortement sur le lien de continuité existant entre le fils et le père dans la défense des intérêts généraux du pays, Etat et dynastie confondus. On ne saurait

leur donner tort : ce lien existe. Il est parfaitement exact que l'accident de Marche-les-Dames ouvrit le chemin du trône à un homme qui, dans la plupart de ses choix politiques, crut agir comme son père n'eût pas manqué de le faire à sa place.

Formellement, aucun hiatus n'apparaît entre l'orientation du roi Albert qui, en pleine bataille de l'Yser, joue son propre jeu politique à l'insu de tout le monde, parce qu'il considère que les intérêts de la Belgique se distinguent de ceux des grandes puissances alliées, et l'orientation de Léopold III qui, en 1936, abandonne l'alliance de la France au lendemain du retour en force des troupes allemandes en Rhénanie. Il est vrai que la politique de neutralité ne fut pas conçue au Palais royal, qu'elle s'élabora au départ dans des milieux politico-financiers avant tout hostiles au Front populaire et à toute forme de sécurité collective incluant l'URSS, mais il est indéniable aussi que Léopold III fit tout ce qu'il fallait pour que cette politique devînt un des actes les plus significatifs de son règne. Le lien formel avec le règne précédent se dessine dans la volonté de préserver l'indépendance de la Belgique et de lui éviter un nouveau bain de sang.

J'ai eu connaissance à ce propos, tout au début des années 70, de la photocopie d'une note manuscrite de Léon Degrelle dans laquelle celui-ci prétendait que, soucieux de préserver le pays d'une invasion allemande, Léopold III envoya Henri De Man à Berlin, en mars 1940, afin de suggérer à l'état-major de Hitler d'attaquer la France par Sedan et de foncer ensuite vers la Somme et la mer du Nord. Hitler y avait déjà pensé, écrit Degrelle qui aurait été informé de cette démarche secrète par De Man lui-même six mois plus tard, mais le déroulement des opérations militaires en mai 1940 fit croire au roi qu'il avait rendu « un service capital » à la Wehrmacht victorieuse et ceci, toujours selon le chef rexiste, devait être pris en considération pour comprendre l'attitude royale face à Hitler après la débâcle.

L'aptitude de Léon Degrelle à fabriquer de mirobolantes affabulations historiques, dans le seul but de se rendre intéressant, est aujourd'hui bien connue. Il faut toutefois admettre que tout n'est pas absurde dans sa note puisque des sources non suspectes lui apportent une confirmation sur un point précis. On sait, en effet, que dès le 16 mai 1940, le roi formula devant ses ministres des prévisions d'une grande clairvoyance sur le mouvement des troupes allemandes vers la mer ; cela ressort clairement du rapport que fit P.H. Spaak, le 30 mai, à la réunion des parlementaires belges présents à Limoges ; le ministre des Affaires étrangères y attribuait au roi « une perspicacité qui apparaît aujourd'hui comme horrible » (9).

Malheureusement, la perspicacité militaire de Léopold III ne fut pas égalée par sa perspicacité politique, et on peut somme toute en voir une preuve de plus dans la manière dont il s'inspira du modèle paternel sans le moindre esprit critique, sans tenir compte de ce qui avait changé en Europe depuis 1918.

Comme on l'a déjà vu, le différend Léopold III - Pierlot de mai 40 semble être, lui aussi, la répétition du différend qui avait naguère opposé Albert I^{er} à de Broqueville sur la question des prérogatives du commandant en chef de l'armée. La comparaison peut même être poussée plus loin puisque nous sommes à nouveau devant un roi qui refuse de suivre ses ministres à l'étranger et déclare vouloir rester auprès de ses soldats. Aussi peut-on supposer que les fantômes de Maxweiller et de Toerring furent de la suite royale quand, six mois après la capitulation de l'armée, Léopold troqua sa défroque de PG-VIP contre celle d'ambassadeur extraordinaire pour rendre visite au Führer à Berchtesgaden.

Le souvenir du père n'est pas absent non plus de certains choix faits par Léopold III en matière de politique intérieure. S'il a pour le soutenir, à la fin des années 30, bien d'autres appuis que celui du POB, le roi n'en laisse pas moins une grande place dans la conduite des affaires à la nouvelle génération des dirigeants de ce parti et, en particulier, aux deux figures de proue déjà nommées du « socialisme national » : De Man et Spaak. On sait que De Man, président du POB, était le principal conseiller politique du roi au moment de la capitulation et le resta jusqu'en 1941. Spaak lui-même rapporte que, lorsqu'il rencontra le roi au château de Wijnendaele, le 25 mai 1940, en compagnie de Pierlot et de Vanderpoorten, il faillit se laisser convaincre par l'argumentation de Léopold qui justifiait sa décision de rester en Belgique. Or, le fond de la pensée du roi était que la cause des alliés était perdue et qu'il fallait donc se résigner, selon l'heureuse formule de Maurice De Wilde, « à une Belgique, certes refaçonnée d'après un modèle autoritaire, mais aussi indépendante que possible dans une Europe réorganisée sous la férule de l'Allemagne » (10).

d'une guerre à l'autre

En fait, plus on prend en compte le réel souci de continuité qui anime le fils par rapport au père, plus on s'aperçoit de son inconsistance, laquelle est due essentiellement à la transformation du monde : le monde du fils n'est plus celui du père, dont les valeurs de référence et les grilles d'analyse se sont périmées.

On reconnaîtra néanmoins que l'évidence de cette transformation ne s'imposa d'emblée à personne. Ce n'est qu'à son VII^e congrès, en 1935, que l'Internationale communiste rectifia son schéma théorique anti-impérialiste hérité de la première guerre mondiale et donna la priorité absolue à la formation de larges alliances contre le fascisme et plus particulièrement, à l'organisation de la sécurité collective contre le III^e Reich. Les fautes politiques de Léopold III durant la période qui précéda l'invasion ne furent assurément pas plus graves que celles de beaucoup d'autres chefs d'Etat et de gouvernement, que l'on songe aux accords de Munich ou aux annexes secrètes du pacte germano-soviétique. Mais, en 1940, à défaut de faire comme de Gaulle, il aurait pu faire comme la reine Wilhelmine qui quitta les Pays-Bas occupés pour se réfugier en Angleterre. S'il ne le fit pas, c'est parce qu'il avait la conviction que le Führer avait gagné la guerre, une guerre qui, du reste, ne se différençait pas fondamentalement de la précédente. Ce fut évidemment la pire de ses erreurs.

Erreur qui ne tenait pas seulement aux circonstances dramatiques et à l'énorme chaos du moment. L'opinion selon laquelle rien ne différencierait une guerre de l'autre avait été exprimée pour la première fois, en public et de façon argumentée, par le ministre des Affaires étrangères P.H. Spaak, le 23 février 1938, dans un discours au Conseil général du POB. L'orateur y rejetait les propositions communistes d'une politique de sécurité collective en Europe et déclarait à leur propos : « *Nous voilà ramenés quelque quinze ans en arrière, dans des discussions qui ont passionné le parti au lendemain de la guerre de 1914. Je refuse quant à moi d'admettre l'idée que la prochaine guerre sera celle du fascisme contre la démocratie. Je me refuse à camoufler les causes de la guerre, à tromper les hommes sur la réalité. Si la guerre éclate, c'est parce que les peuples auront à défendre leurs intérêts vitaux et si l'on va au fond des choses, une fois de plus, ce seront les impérialismes qui se heurteront. La démocratie n'a rien à faire là-dedans.* » (11)

Munich et la reconnaissance du gouvernement franquiste ne sont plus très loin...

Le texte de Spaak est curieux dans la mesure où il mobilise, au service de la politique de neutralité qui n'a pas de plus farouches gardiens que les gens du VNV et de Rex, des arguments à résonance de gauche sur l'affrontement des impérialismes. Et, paradoxalement, les communistes retomberont à leur tour dans le même travers, à l'instigation du Komintern, à la fin de 1939. Mais, en politique, c'est toujours le choix final qui compte : tandis que le roi se rend à Berchtesgaden, le 19 novembre 1940, pour essayer de négocier avec Hitler, Spaak, con-

trairement à De Man, a rejoint Londres et les communistes, quoi qu'en aient dit leurs détracteurs, s'en sont déjà pris dans leurs publications clandestines aux « *aventuriers de l'Ordre nouveau* » (12).

On voit se réunir, dès ce moment, les conditions d'une évolution qui va séparer le roi d'avec une grande partie de l'opinion publique, alors que celle-ci, même en Wallonie, lui était massivement favorable après la capitulation. Non seulement Léopold III se trompe en croyant la guerre terminée, mais il se fourvoie dans un projet politique qui n'a pas la moindre chance d'aboutir, Hitler se souciant de l'indépendance belge comme de colin-tampon. Qui plus est, voyant le vent tourner sur les champs de bataille d'une guerre désormais planétaire, Léopold III refuse de réviser sa position et se réfugie dans un attentisme qui lui aliénera les fractions de la population les plus motivées par les idéaux de la résistance. Bientôt, son rayonnement personnel dans l'opinion publique correspondra grosso modo à celui que lui apporte la caution de l'Eglise catholique depuis le mandement du cardinal Van Roey approuvant la capitulation. Nous voilà bien loin d'Albert I^{er}...

le trône et l'autel

Il n'est cependant pas impossible que l'affaire royale eût soulevé moins de vagues populaires et que Léopold III eût finalement pu garder son trône si, après l'échec de sa visite à Berchtesgaden, le roi s'en était tenu strictement au rôle qu'il avait choisi en mai 40 : prisonnier de guerre. Mais ce rôle perdit toute crédibilité en décembre 1941, quand le soi-disant PG de Laeken épousa en bonne et due forme Mademoiselle Liliane Baels. Maurice De Wilde a eu raison de souligner que ce remariage ouvrit la « *première brèche* » dans la popularité du roi et suscita une extrême amertume dans les camps des prisonniers (13), où, du fait de la politique allemande, il ne restait pratiquement plus que des Wallons et des francophones. Il s'agit manifestement d'une faute politique qui n'est pas du tout secondaire car, en se remariant, Léopold III mit lui-même en pièces la légende du roi-soldat partageant le sort de ses frères d'armes.

On pourrait s'interroger longuement sur les causes d'une telle incohérence politique si l'on ne reconnaissait, dans le scénario de ces épousailles, la lourde patte du cardinal Van Roey, aux yeux duquel le premier devoir du roi était de donner à son peuple l'édifiant exemple d'amours légitimes et donc légitimées devant l'autel.

Alors que le parti catholique avait détenu si longtemps la majorité

absolue sous Léopold II et Albert I^{er}, jamais on n'avait vu, dans le passé, un roi se régler de la sorte sur les directives de Malines, au grand dam de sa propre autorité morale et politique. Cela ne contribua pas peu, lorsque l'« affaire royale » s'envenima après la Libération, à donner de Léopold III l'image d'un souverain lié aux forces cléricales les plus dominatrices. Si on y ajoute le fait que tous ceux qui avaient trempé peu ou prou dans la collaboration avaient de bonnes raisons d'envisager son retour avec espoir, et aussi le fait que la droite catholique jouait alors la carte du « pardon » pour des motifs électoraux, on comprend que l'opposition à Léopold III ait pu voir dans ce retour le début d'exécution d'un projet consistant à instaurer un pouvoir monarchiste autoritaire à Bruxelles. Les communistes y virent en outre une tentative d'aller plus loin dans l'association de la Belgique à la politique américaine de « refoulement ».

Même si l'on fait aujourd'hui la part des choses, on reconnaîtra sans peine que Léopold III était devenu, en 1950, le porte-étendard d'une droite musclée, ayant toujours eu le goût du pouvoir « fort » et continuant à entraîner dans son sillage des extrémistes prêts à tout. L'assassinat de Julien Lahaut fut un événement très indicatif à cet égard. Mais, s'il en est bien ainsi, il faut considérer que l'effacement du roi, en août, fut sans conteste une grande victoire démocratique, avec des conséquences à long terme. L'abdication, qui suivit un an plus tard, ne consacra pas seulement l'échec définitif du « léopoldisme » et le succès de grèves que l'on avait (abusivement) qualifiées d'insurrectionnelles, elle mit fin jusqu'à nos jours à une situation malsaine et dangereuse pour la démocratie, car il n'est pas bon qu'un palais royal soit, comme il le fut sous Léopold III, un lieu fréquenté par des amateurs d'ordres nouveaux en tous genres.

Naturellement, les enjeux politiques de l'« affaire royale » se sont clarifiés et précisés en cours de route et dans tout un contexte de sentiments et d'émotions sans lesquels aucun mouvement de masse ne serait possible. Tous les partisans de Léopold III n'étaient pas des « léo-rexistes » ; bon nombre d'entre eux pensaient simplement que le roi leur avait épargné de grands malheurs en 1940 et qu'on lui devait de la reconnaissance. Dans l'autre camp, on fit beaucoup de cas du souvenir de la reine Astrid (qui ne méritait pas tant de niaiseries), mais c'était en relation avec la critique du remariage de 1941 qui, on l'a vu, pesa lourd quand la gauche voulut faire un sort à la légende du roi prisonnier de guerre et remettre le trône à sa place par rapport à l'autel.

L'Eglise catholique et les partis sociaux-chrétiens eux-mêmes ont beaucoup évolué depuis la disparition de Monseigneur Van Roey.

Cette constatation rend plus difficilement compréhensible encore le fait que le roi actuel ait jugé bon de refuser de signer la loi sur l'IVG en invoquant un problème de conscience personnel. Comme l'ont souligné des commentateurs de toutes tendances, ce refus a été une erreur politique ; et celle-ci n'est d'ailleurs pas sans rappeler, dans sa motivation religieuse, celle que commit Léopold III en faisant passer la loi de l'Eglise avant toute autre considération ; on ne l'oubliera pas de si tôt et le discours royal du 21 juillet n'a rien arrangé.

Après quarante ans de règne, le roi aurait-il vu dans les fastes de cet anniversaire, une occasion de personnaliser son rôle public, jusqu'ici surtout ornemental, et de lui donner un certain relief historique avant que sonne l'heure du jeune Philippe I^{er} ? Supposition qui en vaut une autre. Ce qui est sûr, c'est qu'il y a un changement d'attitude dans le chef du roi Baudouin. Mais il faudra encore un peu de temps pour mesurer l'exacte portée de ce changement qui ne concerne peut-être pas que la personne royale. On conçoit que des gens s'interrogent, dans les milieux dirigeants et à la cour, sur l'avenir de la dynastie et de la monarchie elle-même. Comment pourrait-il en être autrement ?

Au-delà d'un certain stade de développement, et la fédéralisation de l'Etat belge et le processus d'intégration politique européenne (à plus long terme) poseront des problèmes à la monarchie, c'est inévitable. Aussi peut-on penser que les récentes initiatives du roi, toutes deux empreintes, quoique différemment, d'un esprit qu'on qualifierait difficilement de progressiste, font appel à de bien curieux appuis politiques pour préparer la monarchie aux mutations du 21^e siècle.

Septembre 1990

Notes

- (1) Els WITTE et Jan CRAEYBECKX, *La Belgique politique de 1830 à nos jours*, Labor, 1987, p. 145.
- (2) François PERIN, *Histoire d'une nation introuvable*, P. Legrain, 1988.
- (3) J. GÉRARD-LIBOIS et José GOTOVITCH, *L'An 40*, CRISP, 1971, p. 100.
- (4) Xavier MABILLE, *Histoire politique de la Belgique*, CRISP, 1986, p. 220.
- (5) Jacques WILLEQUET, *Albert I^{er}, roi des Belges*, 1979, p. 120.
- (6) F. PERIN, *op. cit.*, p. 132.
- (7) L. DUMON-WILDEN, *Albert I^{er}, roi des Belges*, 1934, p. 168.
- (8) J. WILLEQUET, *op. cit.*, p. 254.
- (9) J. GÉRARD-LIBOIS et J. GOTOVITCH, *op. cit.*, p. 99.
- (10) Maurice DE WILDE, *L'Ordre nouveau*, Duculot, 1984, p. 92.
- (11) P.H. SPAAK, *Pour la Paix - Discours au Conseil général du POB*, brochure Labor, 1938.
- (12) J. GÉRARD-LIBOIS et J. GOTOVITCH, *op. cit.*, p. 420.
- (13) M. DE WILDE, *op. cit.*, pp. 93 et 170.

géographie des élections en urss

vladimir kolossov *

Une des idées-forces qui soutenait notre Cahier sur l'Europe centrale (n° 173 avril-mai 1990), c'est que l'émergence de « nouvelles élites » était et est au noeud des transformations en cours dans cette région. Les cartes électorales que nous avons publiées donnaient une image frappante de l'ampleur de ces transformations.

Nous n'avions pas traité, dans ce même numéro, du cas de l'URSS : c'était l'expression d'un choix de méthode autant que d'une contrainte de place. L'article de Vladimir KOLOSSOV que nous vous présentons aujourd'hui constitue un utile complément. Il s'appuie, lui aussi, sur des cartes électorales révélatrices de profondes évolutions. Et le choix des dernières cartes et le commentaire final concernent également le renouvellement des « élites ». Voilà sans doute une hypothèse sur laquelle nous reviendrons.

L'étude dont les résultats sont analysés ci-après a été menée par des collaborateurs de l'Institut de Géographie de l'Académie des Sciences de l'URSS. Elle a fait l'objet d'une publication en russe : Le printemps 1989 — La géographie et l'anatomie des élections des députés populaires, Moscou 1990.

Les sous-titres sont de la rédaction des CM.

Le panorama politique de l'Union Soviétique devient très complexe. Le pays tout entier est en crise. Celle-ci se manifeste sur les plans économiques, politiques, nationaux. Partout, l'engagement politique de la population s'affirme de plus en plus. La situation dans plusieurs républiques et régions risque d'échapper à tout contrôle. Dans cette

* Institut de Géographie de l'Académie des Sciences de l'URSS.

situation pénible, il est essentiel de saisir toute la diversité du tableau politique du pays, de pouvoir prédire les réactions des populations face aux événements.

C'est dans ce contexte qu'il faut apprécier les résultats des premières élections démocratiques ou quasi-démocratiques qui se sont déroulées en 1989 et en 1990. Malgré les limites de la démocratie soviétique qui est comme un nouveau-né (il suffit de rappeler les tentatives directes de dirigeants locaux du parti de régler le vote, et l'absence des partis d'opposition presque partout, sauf dans les républiques baltes), il faut reconnaître les changements radicaux dans le caractère des élections récentes, sans précédent dans l'histoire du pays.

Les résultats de ces élections aident à répondre aux questions principales : comment les populations perçoivent-elles la situation économique, sociale et écologique dans leur région, les slogans politiques, les personnalités et la conduite des leaders ? Quels sont les traits fondamentaux de la culture politique des différentes régions et quelles sont leurs origines ? La division du territoire en circonscriptions électorales assure-t-elle une représentation équitable à tous les groupes sociaux et territoriaux ? Comment exclure les pressions illégales sur les électeurs ? Tels sont les objectifs de l'étude du vote en 1989 et 1990, entreprise par un groupe de collaborateurs de l'Institut de Géographie de l'Académie des Sciences de l'URSS dont je fais partie.

Il faut dès l'abord remarquer que l'information officielle sur les résultats des élections est restée tout à fait incomplète. Le pourcentage des votes obtenus par chaque candidat a été publié seulement dans les journaux locaux. Les responsables officiels évitent de fournir les résultats électoraux. Les élections représentent l'apothéose de la démocratie, et tout recul de *glasnost* dans ce domaine est absolument intolérable.

découpage et pondération des deux types de circonscriptions

Pour la bonne compréhension du présent article, il est important de saisir et retenir que les électeurs votaient pour un député de circonscription *territoriale* (comptant en principe un nombre d'électeurs identique) et pour un député de circonscription *nationale-territoriale* (32 circonscriptions pour chacune des 15 Républiques de l'Union).

Toutes les cartes présentées dans cet article sont basées sur les résultats pour les circonscriptions *territoriales*.

Les écarts très considérables dans le volume de la population des différentes circonscriptions électorales découpées à l'occasion de ces élections frappent dès l'abord. Ce n'est pas toujours lié à l'inexpérience des organisateurs du vote ! Cette question fut soulevée au premier Congrès des députés du peuple de l'URSS par le député de la Lettonie V. Alxnis, mais sans que l'on y donne suite.

Cette république, comme toutes les autres, a été divisée en 32 circonscriptions *nationales-territoriales*. Les petites circonscriptions lettones (dont la plus petite comptait seulement 28.000 électeurs), se trouvaient à la campagne tandis que les circonscriptions les plus peuplées se localisaient essentiellement dans les villes ; la plus grosse ne comptait pas moins de 137.000 électeurs.

Ce découpage avait une portée politique très nette, la population lettone dominant clairement à la campagne, et la plupart des habitants russophones étant au contraire concentrés dans les villes, surtout à Riga. La même chose valait en Estonie. Grâce à la délimitation très soigneuse et tendancieuse des circonscriptions, 78 % des élus des circonscriptions *nationales-territoriales* de Lettonie étaient des Lettons pour seulement 22 % de russophones, alors que la part de ces derniers dans la population totale de la république s'élève à 48 % (en Estonie, 78 % d'élus estoniens pour une population russophone à 39 %).

Pour les républiques baltes, ces données ont seulement une valeur anecdotique. Mais la délimitation des circonscriptions était viciée aussi dans bien d'autres régions du pays : elle dépendait de la qualification et de la bonne volonté des fonctionnaires locaux. Les habitants de plusieurs *oblast* — d'Irkoutsk, de Kostroma, de Lipetzsk, de Tchita, d'Ivanovo — étaient fortement sous-représentés. Il est impossible d'expliquer toutes les différences de délimitation par le faible peuplement des *oblast* de l'Est du pays et par le nombre d'habitants de ces unités territoriales non proportionnel aux quotas des mandats reçus « d'en haut ».

La cause essentielle fut certainement une liaison stricte des limites des circonscriptions électorales à celles des régions administratives, aux frontières souvent arbitraires. Il était en effet beaucoup plus commode d'organiser (et de contrôler) les élections en se basant sur les divisions administratives préexistantes, qui servent jusqu'ici de cadre en URSS à toute activité sociale.

Mais quand les frontières des circonscriptions découpaient néanmoins des unités administratives, il y avait théoriquement la possibilité d'éviter des grandes divergences dans le nombre d'habitants des circonscriptions. Or, paradoxalement, même dans ce cas, les écarts restaient considérables. Il en a été ainsi pour deux circonscriptions territoriales de Moscou : après partage en deux d'une grande région

administrative, une circonscription résultante s'est trouvée être la plus petite de tout le pays (139.000 électeurs), l'autre, l'une des plus grandes (380.000 électeurs). On pouvait observer le même phénomène dans la campagne estonienne, bien que les divisions administratives y soient bien accordées aux réalités géographiques.

Avant les élections des députés populaires de l'URSS en 1989, la Commission centrale électorale a distribué les quotas de mandats aux républiques et *oblast* de manière parfois très bizarre : la Géorgie a reçu deux mandats supplémentaires par rapport à son nombre d'électeurs, c'est-à-dire 16 mandats pour 3.482.000 électeurs, soit un mandat pour 218.000 électeurs. Cependant même avec 14 mandats, chaque circonscription n'aurait compté en moyenne que 249.000 électeurs alors que le quota théorique était de 357.000.

Il est plus étonnant encore d'observer le cas de paires d'*oblast* où l'unité la plus peuplée a reçu moins de mandats que la plus petite. Par exemple, l'*oblast* d'Irkoutsk a 7 députés pour 1.890.000 électeurs, alors que celui de Novosibirsk en a 8 pour 1.846.000 ; l'*oblast* de Kzyl-Orda en a 1 pour 399.000 électeurs, mais celui d'Oural 2 pour 376.000, etc.

En outre, les mandats ont été distribués en fonction du nombre d'électeurs, dans les deux types des circonscriptions, territoriales et nationales-territoriales, et non pas selon le nombre d'habitants, comme dans les autres pays démocratiques. Une telle pratique eût accordé beaucoup plus de mandats aux républiques où la population est la plus jeune : par exemple, l'Ouzbékistan aurait reçu 13 mandats supplémentaires.

analyse de l'abstention

Si dans les pays européens le niveau élevé d'abstention témoigne de la faible implication politique des électeurs, en URSS par contre, c'est le signe de l'indépendance de gens qui se sentent suffisamment libres pour ne pas participer aux élections, alors que le vote était pendant des décennies pratiquement obligatoire et que le taux d'abstention ne dépassait pas officiellement des pourcentages minimes de l'ordre d'1 %.

En 1989, dans 5 républiques seulement le niveau d'abstention est resté bas comme traditionnellement : en Azerbaïdjan, en Géorgie, en Kirghizie, en Turkménie et en Ouzbékistan (entre 1,5 % et 4,5 %). Il a été beaucoup plus élevé en Estonie (12,2 %), en Lettonie (13,1 %), en Lituanie (17,5 %) et en RSFSR (13 %); extrêmement haut en Arménie

(28,1 %), qui ne s'était pas encore remise du tremblement de terre catastrophique. (*Carte 1*)

Le tableau est très varié aussi au niveau des *oblast*. Les régions septentrionales se distinguent clairement par un taux d'abstention considérable (le Nord-Ouest, l'Oural septentrional et central, presque toute la Sibérie et l'Extrême-Orient). Au Sud, par contre, le taux d'abstention est resté relativement bas. A ces régions du Midi, il faut ajouter la Biélorussie, la Russie Centrale et le Kazakhstan.

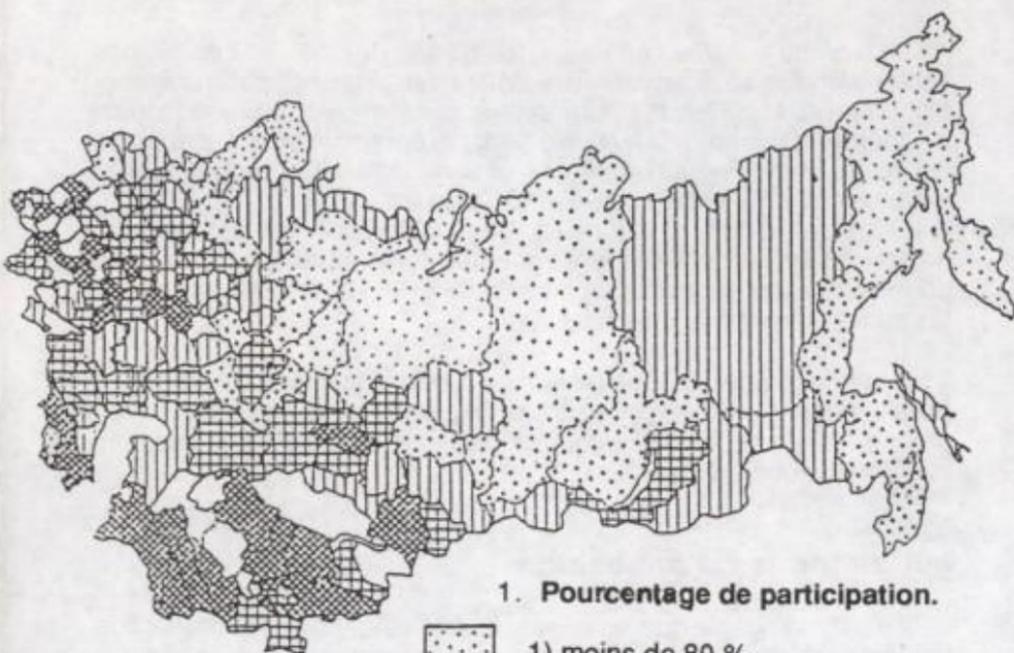
Outre ces variations « zonales », il y a aussi des régularités « azonales » : dans les capitales et les grandes agglomérations urbaines, le pourcentage des votants était partout de 5 à 10 % moins élevé que dans les autres parties des mêmes *oblast*.

Ce phénomène s'est complètement confirmé aux élections de 1990, mais avec un niveau encore plus bas de participation. Par exemple, au premier tour du vote à Moscou, un peu plus de 60 % des électeurs seulement ont participé.

autres formes d'opposition

Il est remarquable que les autres caractéristiques du vote varient de manière similaire. Le nombre moyen des candidats par mandat à pourvoir était le plus élevé dans les républiques baltes, le Nord-Ouest, l'Oural, en Sibérie occidentale et en Extrême-Orient, ainsi que dans les *oblast* hautement urbanisés — à Moscou et ses environs, dans les *oblast* de Leningrad, Kiev, Alma-Ata. Les électeurs qui ont refusé tous les candidats proposés (on peut considérer leur attitude comme un vote de protestation) sont les plus nombreux dans les capitales et les autres grandes villes (à Moscou — 10,3 %; dans l'*oblast* de Moscou — 7,7 %; dans celui de Leningrad — 7,2 %), et cela malgré le choix le plus large de tout le pays, de par le nombre élevé de candidats. De plus, les régions avec un faible taux de participation des électeurs au vote coïncident assez exactement avec celles où les premiers secrétaires des comités du parti de l'*oblast* ont perdu les élections. (*Cartes 2 et 3*).

La campagne électorale des dirigeants locaux du parti a permis d'évaluer qualitativement et même quantitativement la tension socio-économique dans les républiques et les régions. On ne votait le plus souvent pas tant pour la personne elle-même, d'autant que la plupart des premiers secrétaires n'occupaient leurs fonctions que depuis un temps assez bref, que pour des hommes politiques symbolisant les structures de gestion responsables de la situation. Les mêmes régions



1. Pourcentage de participation.



1) moins de 80 %



2) de 80.0 à 84.9 %



3) de 85.0 à 89.9 %



4) de 90.0 à 94.9 %

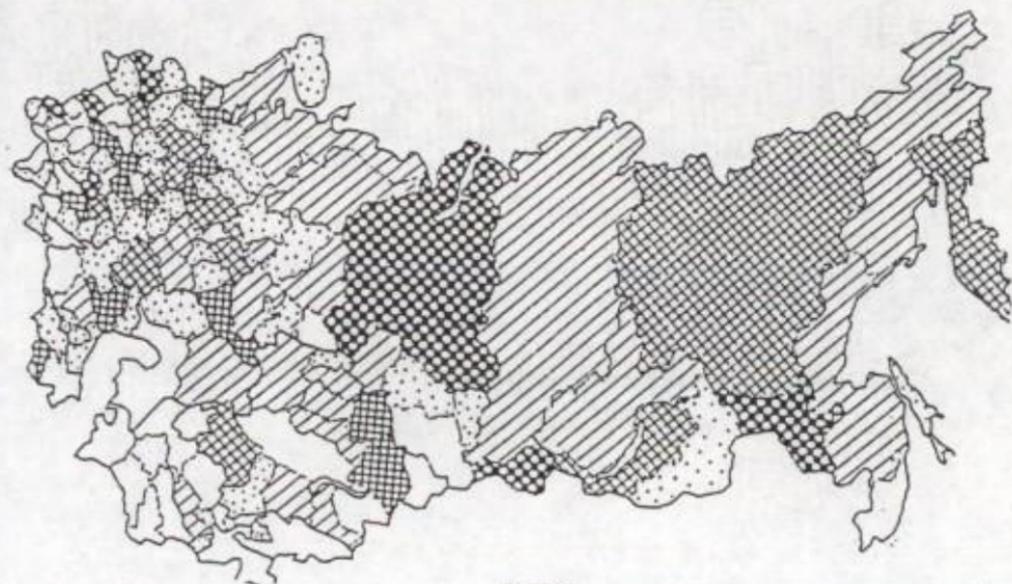


5) 95 % et plus



6) pas de données

2. Pourcentage des électeurs ayant rayé tous les candidats.



1) moins de 5 %



2) de 5.0 à 9.9 %



3) de 10.0 à 13.9 %



4) de 14.0 à 19.9 %



5) 20 % et plus



6) pas de données



3. Nombre moyen de candidats par mandat.



1) plus de 2 à 3



2) plus de 1.5



3) plus de 1

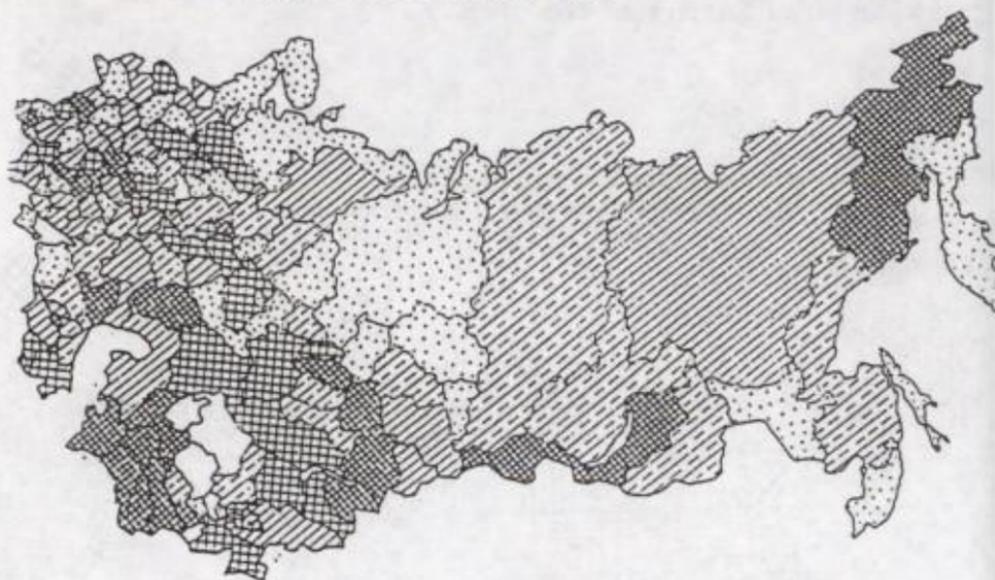


4) 1

4. Tension de la lutte électorale : pourcentage obtenu par le candidat élu au-delà du seuil exigé de 50 %.



5. Ecart moyen entre le rang social moyen de l'ensemble des candidats et le rang social du candidat élu.



- 1) plus de 2
- 2) de 1.5 à 2
- 3) de 1.2 à 1.5
- 4) de 1.0 à 1.2
- 5) moins de 1
- 6) pas de données

6 Pourcentage obtenu par le Premier Secrétaire local du parti

1) plus de 90 % (élu par acclamations)



2) entre 80.0 et 89.9 %



3) entre 60.0 et 79.9 %



4) entre 50.0 et 59.9 %



5) élu, % inconnu



6) moins de 50 %, non élu



7) ne se présentait pas

étaient particulièrement peu favorables aux dirigeants locaux du parti : le Nord, la Sibérie, l'Extrême-Orient. Le vote contre ces premiers secrétaires a aussi été important dans plusieurs grandes villes, indépendamment de la région où elles sont situées : à Moscou et à Leningrad, à Kiev, à Minsk, à Riga et Alma-Ata, et bien d'autres. Les causes de cette situation étaient déjà liées, voici deux ans, aux facteurs culturels et au niveau d'éducation, à l'importance des écarts entre le développement de l'industrie et celui des activités tertiaires, aux tensions sur le marché des biens de large consommation, à la forte différenciation des groupes sociaux. (Carte 4).

Les officiels du parti, les vieux leaders des Soviets locaux, les généraux, se rendaient pleinement compte de leurs faibles chances dans les grandes villes. Ils avaient la possibilité d'être désignés comme candidats à la députation par les collectifs des entreprises de différentes parties de leurs *oblast*. Mais la majorité d'entre eux a préféré choisir les circonscriptions territoriales de la périphérie rurale plutôt que celles des centres urbains. Cette tactique était tout à fait justifiée : quand les dirigeants se présentaient sans concurrent dans les circonscriptions rurales, ils étaient élus. Ce n'est pas du tout par hasard si 90 % des dirigeants du parti qui ont gagné les élections ont été élus sans concurrent, tandis que parmi ceux qui ont perdu, 70 % étaient inscrits sur des bulletins à candidatures multiples. Mais les électeurs ont très vite compris tous ces artifices, ce qui n'a pas contribué à relever l'autorité des fonctionnaires du parti. Certains d'entre eux ont dû quitter leur poste après les élections. (Carte 6).

nouvelles élites ?

En discutant les résultats des élections de 1989, les journaux écrivaient que les échecs des premiers secrétaires reflétaient la méfiance des électeurs envers les chefs en général, et surtout envers l'appareil du parti et de l'Etat. Cette hypothèse était développée à propos d'une série d'échecs de dirigeants opposés à de simples citoyens. Cependant, si l'on attribue à chaque candidat un certain nombre de points reflétant son rang social et si l'on compare le rang social moyen des candidats à celui des vainqueurs, il apparaît, à l'échelle des *oblast*, que le rang d'un candidat élu député est supérieur d'à peu près une fois et demie en moyenne à celui du candidat moyen. Certes, les directeurs des usines, les fonctionnaires du parti et des Soviets étaient beaucoup plus connus dans leurs circonscriptions que les « simples » gens, et ils avaient surtout des possibilités matérielles bien plus larges dans la campagne électorale. Cependant, il est évident que c'est parmi les

« chefs » qu'on pouvait souvent trouver les candidats les plus remarquables. (Carte 5).

Les écarts régionaux par rapport à cette observation globale méritent de retenir l'attention. En Asie centrale et au Kazakhstan, la suprématie de la position des vainqueurs dans la société était partout si nette, que cela apparaît comme la persistance d'une « réglementation » des résultats des élections, comme auparavant. A l'opposé de ce que l'on pouvait imaginer, les « chefs » sont apparus en général plus populaires également dans les républiques baltes.

Les élections de 1989 ont été relativement peu marquées par les conflits ethniques. La comparaison des répartitions des divers peuples parmi la population totale, parmi les candidats à la députation et parmi les vainqueurs, montre que dans presque toutes les républiques, les représentants des différentes communautés avaient des chances à peu près égales d'être proposés comme candidats et de gagner le scrutin. Cela n'a pas empêché qu'éclatent par la suite les événements sanglants du Ferghana (*ndlr* : à la frontière de la Kirghizie et de l'Ouzbékistan), deux mois après des élections qui se sont déroulées dans le même calme que pendant les années de la stagnation. Ceci signifie que les élections étaient encore perçues par la population locale comme un rituel, sans liens avec la vie réelle ; les conflits dans la société n'étaient pas canalisés dans le cours de la démocratie représentative, le cours légal.

Les élections aux parlements des républiques et aux conseils locaux de 1990, malgré la politisation rapide de la population, ont confirmé les résultats géographiques du vote de 1989.

Cependant, dans les régions pluri-ethniques, la dissociation de la société en communautés différentes et distinctes soutenant souvent les candidats de leur nationalité, s'est accélérée. Cela confirme que l'auto-organisation politique spontanée de la société peut conduire à des conséquences négatives. Elle est porteuse de moments difficiles dans le développement de la démocratie, qui la menacent parfois très sérieusement.

Il n'est pas exclu que les organes suprêmes du pouvoir en URSS et dans les républiques qui font maintenant partie de l'Union soient bientôt réélus. Les élections futures se dérouleront en tous cas dans les conditions du pluralisme politique (plus de 20 partis et mouvements politiques agissent à présent à l'échelle de l'URSS et plus de 40 organisations prétendent au rôle de partis en RSFSR). Elles vont révéler des traits beaucoup plus détaillés des cultures politiques régionales que les scrutins précédents.

louis althusser

jean-maurice rosier

Louis Althusser nous a quittés. En vérité, une longue maladie l'avait déjà enlevé à notre admiration et la pensée française contemporaine dans le chef de ses porte-parole les plus autorisés n'avait pas hésité à l'enterrer depuis quelques années. Ainsi Luc Ferry dans son *Essai sur l'anti-humanisme contemporain* lui préfère Bourdieu comme représentant de la philosophie marxiste actuelle.

De Louis Althusser finalement, la grande presse et les médias auront façonné tout à la fois et paradoxalement l'image d'un gardien de l'orthodoxie (« Althusser et sa garde rouge », titrait naguère *Paris-Match*) et le penseur par qui la contestation arrive, celui qui osa publier dans *Le Monde* des critiques contre le fonctionnement du Parti communiste français.

Ajoutons de suite que les orientations d'Althusser ne furent guère mieux appréciées dans les milieux universitaires. Jusqu'en 1978, Althusser fut un militant-philosophe qui revendiquait l'autonomie relative et la spécificité du travail théorique en conformité avec la ligne du Parti qui prônait l'alliance de la classe ouvrière et des intellectuels. Mieux, repoussoir en son temps de Roger Garaudy, Louis Althusser incarna le dogmatisme dans son refus de tout humanisme théorique qu'il définissait comme l'état d'âme et le point d'honneur de l'économisme. Parce qu'il mettait l'accent sur la lutte de classes, les rapports de production et la dictature du prolétariat, certains crurent en un fantasmatique Althusser, maître ès idéologies et père spirituel du maoïsme français.

D'autres, souvent des économistes, lui reprochèrent dans sa relecture de Marx de préférer Spinoza à Engels et d'emprunter parfois à Bachelard (la notion de coupure). Les historiens, eux, doutèrent de la validité du concept de déviation stalinienne qu'avança Althusser dans sa volonté de restaurer le marxisme comme science non inféodée au Parti-Etat.

Peut-être l'originalité de Louis Althusser aura-t-elle été de fonder à partir de Marx une théorie de l'imaginaire. Sa pratique philosophique cernait en effet la question de l'hégémonie idéologique de la classe dominante. En creux, sa réflexion sur les fameux Appareils Idéologiques d'Etat laissait apparaître une interrogation pour aujourd'hui, celle de l'idéologie des dominés.

La pensée d'Althusser, c'est aussi une mosaïque de noms et des productions de qualité dans le champ intellectuel : Badiou, Rancière, Balibar, Lecourt, Poulantzas, Estabiet, Macherey,... La pensée Althusser, ce fut la remise en marche de la réflexion marxiste après la nuit du stalinisme.

livres

Histoire de l'UDB, 1944-1947

Wilfried BEERTEN

Editions Vie ouvrière, 224 pages, 875 F.

Onzième volume de la série « Histoire du mouvement ouvrier en Belgique », dirigée par Jean Neuville, *Le rêve travailliste en Belgique* porte comme sous-titre : *Histoire de l'Union Démocratique belge, 1944-1947*. Cette dernière appellation nous semble à la fois plus précise et plus adaptée au contenu de l'ouvrage. Car si le préfacier, Jean Neuville, évoque dans le même souffle le rêve toujours renaissant d'unité ouvrière, de travaillisme, de rassemblement des progressistes, c'est bien de l'expérience de l'Union Démocratique belge et d'elle seule que traite Wilfried Beerten.

Il s'agit d'une synthèse, fort bien traduite du néerlandais par Maurice Galderoux, de deux mémoires de licence présentés par Wilfried Beerten à la KUL, l'une en Histoire, l'autre en Sciences politiques. Cette synthèse est originale et attachante ; elle éclaire fort à propos un épisode de notre histoire politique, épisode mal connu, peut-être parce qu'il déboucha très rapidement sur un échec.

C'est à juste titre que Beerten situe d'entrée de jeu l'UDB « *dans le contexte de la réorganisation du parti catholique* ». Les filiations de l'UDB avec les tentatives précédentes de donner aux travailleurs chrétiens un relais politique direct, indépendant d'un parti confessionnel « de bien commun », ces filiations sont évidentes. Et le rappel des efforts livrés par Jean Bodart en 1936 s'imposait.

Mais l'Union Démocratique belge se donnait un objectif encore plus ambitieux : celui de décroquer et de déconfessionnaliser la vie politique de notre pays et de substituer aux partis traditionnels un *bipartisme* à la britannique, avec un parti conservateur et un parti travailliste. Un appel lancé en 1941 semblait donner quelques chances à cette ambition. Intitulé *Avant-projet de pacte de l'Union travailliste*, cet appel avait recueilli les signatures des démocrates-chrétiens Marcel Grégoire, Jacques Basyn, Arthur Bertinchamps, Henri Pauwels —

mais aussi des socialistes Léon Delsinne, Lucien Fuss, Victor Larock et Achille Van Acker. Il dessinait pour l'après-guerre un programme de réformes qui entendaient soustraire l'activité économique à la domination capitaliste, tout en refusant la perspective de nationalisations. Il avait dans l'ensemble une tonalité généreuse et prudente.

Si pour l'UDB, fondée dès la Libération, cet avant-projet avait valeur de charte, ses coauteurs socialistes s'en détournèrent rapidement pour se consacrer à la rénovation et à la consolidation de leur parti. C'est donc privée d'une composante socialiste que l'UDB démarre le 24 septembre 1944 ; elle est virtuellement condamnée à l'échec. On notera que le projet de créer une seule organisation syndicale fut refusé en 1945 par la Confédération des syndicats chrétiens, et que le projet « travailliste » fut rejeté par le PSB.

L'UDB est, au départ, davantage un forum et un mouvement qu'un parti. Mais d'emblée, elle se veut nationale et elle dispose d'un précieux instrument, le journal de l'ancienne Ligue des Travailleurs chrétiens *La Cité nouvelle*. Il ne faudra pas longtemps pour qu'au sein du mouvement ouvrier chrétien s'expriment méfiance et distance envers l'UDB. Le chanoine Cardyn par exemple, estimait pour sa part que l'UDB aurait dû consulter les organisations ouvrières avant de prendre forme.

En juin 1945, l'UDB se constitue en parti, à l'heure où un congrès du PSB ne laisse aucun espoir de ralliement au travaillisme. Les remous autour de Léopold III et une intervention du cardinal Van Roey abrègeront sa carrière.

Les leaders du nouveau parti avaient pris clairement position pour la monarchie, mais contre Léopold III. Cette clarté mena bien entendu à des affrontements avec le PSC, nouvellement « ressourcé ». En août 1945, deux notables de l'UDB entrent au gouvernement que dirige Achille Van Acker, et que viennent de quitter des sociaux-chrétiens. Cette démarche, qualifiée par l'auteur de « fuite en avant », valut à l'UDB le reproche insistant de la Droite, d'adhérer à un « front populaire »...

Le 26 octobre 45, le cardinal-primat de Belgique entre en lice, pressant tous les croyants de voter PSC. C'est la consternation, sinon la surprise.

Les élections législatives anticipées ont lieu en février 1946. Après une campagne électorale active, optimiste et coûteuse, qui présente l'UDB comme le parti de la Résistance, le résultat est désastreux : 51.095 voix (dont un quart en Flandre) et un seul siège. Les jeux étaient

faits — ou défaits... L'ambition proclamée courageusement par l'UDB de devenir un pôle d'attraction des forces travaillistes ne fut pas concrétisée.

Faut-il pour autant déclarer défunte l'aspiration à une rénovation de la vie politique par un regroupement des forces de progrès ? Si elle ne s'identifie plus à l'idée travailliste, il nous semble que cette aspiration vit encore, fût-ce confusément. Et pas seulement chez quelques intellectuels rêveurs...

Rosine LEWIN

ERRATUM

Un incident technique a amputé d'une ligne l'article de Jean-Philippe Peemans publié dans le précédent *CM* (« La crise agraire en Afrique sub-saharienne : une approche en termes d'histoire de l'accumulation », *CM* n° 175, août-septembre 1990). La dernière phrase de la page 28 doit être complétée comme suit :

« A travers les contraintes de l'endettement, les régimes africains n'ont eu d'autre solution pour faire face à cette crise que de se soumettre aux programmes d'ajustement imposés par le FMI. »

Toutes nos excuses à l'auteur et à nos lecteurs.

revues

La Revue Nouvelle

« Les portes de l'école »

n° 9 — septembre 1990

Cette livraison de la *RN* comprend l'article signé MOUTARD — et généralement attribué à MARTOU — qui a déjà fait quelques vagues au sein du MOC et parmi les enseignants, tant son contenu et sa forme — après un entretien donné à *La Libre Belgique* — ont été ressentis comme l'expression d'une volonté de saboter le combat des enseignants. Défense de la coalition gouvernementale, contre-feu de protection des budgets de « l'éducation permanente », inclination populiste,... ces critiques et surtout les enjeux qu'elles visent se retrouvent dans plusieurs articles du présent numéro des *Cahiers*.

Deux contributions de forme joliment littéraire donnent une tonalité particulière à la conception éditoriale.

La première est pseudo-épistolaire : « Six lettres pour Casamance » ont été ramenées d'Afrique par un coopérant à qui un vieux maître les avait adressées, le vieux maître ayant défuncté après avoir participé au mouvement du printemps... Ensemble elles reconstituent une espèce de journal, mélange de compte rendu brillamment ironique et de commentaire sociologique.

La seconde se présente comme une suite d'annotations abécédaires au fil d'un texte d'Eliane BOUCQUEY (sauf erreur, il s'agit de la « carte blanche » qu'elle a donnée au *Soir*). Le développement, comme l'original, porte sur le métier d'enseigner, la difficulté d'assumer l'insuccès, l'isolement de l'enseignant, l'affrontement avec « le désir de réussite » des élèves et des parents,... dans un cadre culturel où le mythe du génie spontané de l'élève prédomine, et dévalue d'avance le travail formatif. « *La science comme la soupe se donne à la cuillère* »,... « *On demande aux enseignants de former des champions en les laissant se dorer sur les plages* »,... ces belles formules et quelques autres ramassent le propos de l'auteur.

A propos de l'enseignement, le numéro comprend encore un intéressant entretien avec Jacques LIESENBORGHS, et une analyse de J.E. CHARLIER. Un vernis de sociologie positiviste ne rend pas celle-ci pour autant fort convaincante : l'a-priori est trop manifeste, de ne nous parler des enjeux qu'au passé (et très accessoirement au futur, jamais au présent), de sublimer les responsabilités politiques en défauts de « la technostructure », ou encore d'assurer platement que les enveloppes budgétaires forment un carcan incontestable.

Parmi les autres articles, je pointe encore une remarquable prise de position de Jean-Marie CHAUVIER, intitulée « Du bon usage de "l'effondrement du communisme" ». L'auteur regrette manifestement qu'il n'y ait guère de contagion de l'esprit démocratique d'Est en Ouest, et constate plutôt, ici, une anesthésie accrue, sous l'empire d'une certaine escroquerie intellectuelle : « *Combien de nos chantres autosatisfaits du "triomphe de la démocratie" sont-ils d'ailleurs réellement ignorants des lois et des règles du fric, de la corruption, des demi-vérités et des auto-censures médiatiques auxquelles ils acceptent de se plier quotidiennement ?* ». Bonne question, adressée à ceux qui croient tenir la revanche sur 1917 et tous les mouvements socialistes du 20^e siècle en répétant sur tous les tons « qu'on a tort de vouloir changer le monde ».

Dans un tout autre registre, Véronique DEGRAEF a rédigé une espèce de post-face au colloque sur la prostitution qui s'est tenu à l'ULB en mars dernier, et qui reçoit ainsi un utile compte rendu.

Michel GODARD

Chronique Féministe

n° 37 — septembre-octobre 1990

Le numéro de septembre-octobre de *Chronique féministe* enrichit la liste des publications axées sur l'école. C'est un document intéressant qui donne la parole à des femmes actrices — tour à tour une syndicaliste, une enseignante du fondamental, une dirigeante d'une coordination bruxelloise, la présidente de la FAPEO, et une permanente de la CGE.

Dans l'article d'introduction, Roberta Mura rappelle qu'il y a un siècle, le droit à l'éducation était au cœur des revendications féministes, au même titre que le droit de vote. Une fois ces victoires acquises,

les femmes se sont tournées vers d'autres priorités. Roberta Mura pense qu'il est urgent de se préoccuper de l'éducation des femmes et des hommes si on veut revendiquer le droit à une planète vivante, et donc de replacer l'éducation au centre des réflexions.

Nadine Plateau relie la crise de l'enseignement à celle de la santé : deux secteurs qui, dans l'Europe occidentale tout entière, sont d'autant plus largement féminisés que les emplois qu'on y rencontre se situent dans le prolongement du rôle traditionnel des femmes. Nadine Plateau attribue à la nature même du travail de l'enseignant(e), de l'infirmier(ère), l'acceptation partielle de la dégradation progressive de leur condition, dégradation imposée par une société qui sacrifie l'humain au fric. Les priorités d'ordre vital ont en effet été refoulées par la crise : naître, grandir, mûrir, vieillir, mourir, pour s'axer exclusivement sur la production... de n'importe quoi, pourvu que ce soit immédiatement rentable.

Les interviews nous fournissent des éclairages complémentaires sur les luttes des enseignants. A la question « Que pensez-vous de la féminisation de la profession enseignante ? », il est intéressant de noter que si chacune des interviewées y voit une conséquence de la dévalorisation du métier, aucune ne met en parallèle l'absence (ou quasi-absence) de modèle masculin dans les écoles avec l'absence (ou quasi-absence) de modèle féminin sur les écrans de TV, dans le monde du sport ou de la politique. Dans le même ordre d'idées, si les inégalités sociales figurent au centre des préoccupations de nombreux mouvements pédagogiques, on ne trouve que très peu de traces des discriminations liées au sexe.

M. V.S.

En guise de rappel ou d'introduction circonstancielle, il n'est pas bien malicieux de présenter la revue *Contradiction* comme portée par les «marxistes de Louvain», ni provocateur de préciser qu'une inclination marxiste-léniniste a pu marquer peu ou prou l'itinéraire de plusieurs d'entre eux.

Renvoyant à ces deux éléments d'identité, l'ensemble des deux numéros qui viennent d'être publiés simultanément donne notamment l'occasion à plusieurs enseignants de l'UCL d'une mise au point sur leurs pratiques de recherche. C'est ce qui m'a paru le plus consistant, et je pointe en particulier la contribution de Robert LEROY qui indique avec clarté combien l'apport marxiste est au fondement des sciences sociales. Aussi celle de Jacques GOUVERNEUR, qui donnera envie de lire son « manuel » d'économie à ceux qui ne l'ont pas lu (éditions De Boeck — 1987). Ou encore la mise au point de Michel DEVROEY qui, à la fois, plaide pour la reconnaissance de Marx comme économiste (« *parmi les plus grands* », de l'école classique), et pour la distinction dans son oeuvre entre « *théorie économique* » et « *méta-théorie* » (où MD range intuitions sur la société et projets politiques), l'articulation entre les deux n'étant à son estime pas établie : d'où le reflux de l'intérêt.

D'autre part, un gros tiers de la double livraison de *Contradictions* est constitué de contributions de membres ou de sympathisants de PTB. La plupart de ces textes sont aimablement scolaires, et totalement dénués d'intérêt, sauf pour l'ethnologie du post-maoïsme. *Primus inter pares*, Ludo MARTENS (président du PTB) ne prend même pas la peine de répondre aux (bonnes) questions que la rédaction lui avait posées, et inflige au lecteur un prêche où l'on trouve, à peu près dans l'ordre, tous les poncifs du genre : démocratie bourgeoise, anti-impérialisme, mérites de Staline et de Mao et petit précis d'histoire de l'URSS,... pour conclure sur « *trente-cinq ans de révisionnisme* ». C'est dans cette dernière période, d'abandon des principes et de bureaucratie, qu'il faut chercher, avec Martens, la cause des effondrements actuels : il eût fallu « *épurer* » davantage et « *interdire les organisations politiques au service de la bourgeoisie et de l'impérialisme* ».

Je me demande vraiment où est « l'actualité du marxisme » dans tout ce charabia stalinien, à moins qu'on ne trouve des vertus éternelles à cette dérive positiviste, policière, dogmatique et sectaire des an-

contradictions

SOMMAIRE DU N° 62 - AUTOMNE 1990
144 p., 250 FB, 50 FF

L'ACTUALITE DU MARXISME (I)

Première partie :

L'avenir du "socialisme réel"

<i>Editorial</i>		1
<i>Benoît VERHAEGEN</i>	Le communisme : fidélité ou reniements	3
<i>François HOUTART</i>	Le long terme en matière de transition	11
<i>Jean-Philippe PEEMANS</i>	Marx, les révolutions du 20 ^e siècle et la modernisation. Réflexions sur l'historicité du marxisme et du "socialisme réel"	21
<i>Jacques NAGELS</i>	L'accumulation primitive à l'Est	53
<i>Thomas CUTSEM</i>	Le capitalisme réel et l'avenir du socialisme	71
<i>Questions au PTB sur le socialisme à l'Est</i>		88
<i>Ludo MARTENS</i>	(la réponse du PTB) Réflexions sur la contre-révolution à l'Est	91
	* * * * *	
<i>Olivier CORTEN</i>	Éléments pour une analyse de la situation actuelle en Amérique centrale	109
	* * * * *	
<i>Michel CAPRON</i>	Marxiste ? Oui, mais sous quel visage ? (itinéraire)	133

contradictions

SOMMAIRE DU N° 63 - AUTOMNE 1990
160 p., 300 FB, 55 FF

L'ACTUALITE DU MARXISME (II)

Deuxième partie : L'analyse du capitalisme réel. Pertinences de la théorie économique et de l'analyse marxistes

<i>Editorial</i>		1
<i>Robert LEROY</i>	La jeunesse du projet marxiste	3
<i>Michel DEVROEY</i>	La crise de la théorie économique marxiste	15
<i>Angelo REATI</i>	Intérêt et pertinence de la valeur travail	29
<i>Thomas GOUNET</i>	Théories marxiste, néo-classique, keynésienne : que jeter à la poubelle de l'Histoire ?	38
<i>Jacques GOUVERNEUR</i>	Le projet politique de Marx et les débats de théorie économique marxiste : une actualité toujours vivante	51
<i>Dominique MEEÛS</i>	Questions de marxisme	93
<i>Jean-Marie CAPRASSE</i>	Quelques réflexions sur le mode dialectique	103
	* * * * *	
<i>Marc VANDERMOSTEN</i>	Du marxisme dans les syndicats ?	113
<i>Ivan DECHAMPS</i>	La remise au travail des bénéficiaires de l'aide sociale. Fonction idéologique et enjeu social	123
<i>Marta HARNECKER</i>	La gauche et la crise actuelle	147
<i>Comptes rendus</i>		152

nées 30 et 40, ou des mérites exceptionnels aux fossiles vivants qui s'en font les continuateurs illuminés (et assassins dans bien des pays).

Pour en revenir au plan éditorial, le premier volume a pour thème « l'avenir du "socialisme réel" » et comprend entre autres un bref texte de François HOUTART, qui met l'accent sur les aspects superstructurels, et une note de Jean-Philippe PEEMANS sur le thème de la modernisation et du développement. La référence implicite de ces notions à un modèle occidental, et le rôle de la dénonciation complémentaire du « totalitarisme », y sont soulignés d'une façon très stimulante, qui rend bien compte d'un certain tiers-mondisme dans la démarche de l'auteur. L'application de ces concepts à l'histoire récente des pays de l'Est européen paraîtra sans doute insatisfaisante au chapitre politique, mais elle vise assez juste dans l'analyse du passage de « *la modernisation populaire* » — mais l'était-elle autant qu'on l'a dit ? — à « *la modernisation élitiste* », manière de signaler que paradoxalement c'est encore une analyse marxiste qui rend le mieux compte de l'histoire réelle des pays concernés.

Le second volume, intitulé « analyse du capitalisme réel », comprend notamment les textes économiques évoqués au début de cette recension.

Michel GODARD

(ndlr : la table des matières complète est reprise en encadrés publicitaires)

LES BONNES AFFAIRES, C'EST L'AFFAIRE DE LA CGER.

Un véritable partenaire, qui veille à vos intérêts? A la CGER, c'est ainsi que nous envisageons notre rôle. Des spécialistes toujours prêts à vous écouter et à vous conseiller: voilà un des services bancaires que vous trouverez chez nous, en particulier si vous sollicitez un prêt. Car la CGER offre un large éventail de formules dans ce domaine: des crédits à court ou à long terme, du "prêt à porter" au "sur mesure," calculés selon les besoins de votre entreprise. Et, cela va de soi, les taux de la CGER pour ce genre d'emprunt sont parmi les plus intéressants du marché. Quelle que soit votre situation, venez nous en parler. Il vous suffit de faire appel à nos experts en crédit via votre agence CGER.

CGER 
nous sommes à vos côtés

Les Cahiers Marxistes sont déposés dans les librairies suivantes :

DU MONDE ENTIER
rue du Midi 162
1000 Bruxelles

LIBRIS - TOISON D'OR
avenue de la Toison d'Or 29
1060 Bruxelles

F.N.A.C.
City II, rue Neuve
1000 Bruxelles

LIBRAIRIE L'AVENIR
rue St Léonard 102
4000 Liège

PRESSES UNIVERSITAIRES
DE BRUXELLES
av. Paul Héger 42
1050 Bruxelles

LIBRAIRIE ANDRE LETO
rue d'Havré 35
7000 Mons

LE LIVRE INTERNATIONAL
bd. Lemonnier 171
1000 Bruxelles

L'ILE LETTREE
6914 Redu

LIBRAIRIE LEFEBVRE
rue des Colonies 7-9
1000 Bruxelles

LIBRAIRIE DERIVE
rue des Augustins 17
5200 Huy

TROPISMES
galerie des Princes 5-11
1000 Bruxelles

CLUB ACHILLE CHAVEE
rue Abelville 34
7100 La Louvière

Editeur responsable : FREE asbl
20 av. de Stalingrad - 1000 Bruxelles - Tél : 02/514.53.52

Revue bimestrielle
Membre de l'Association
des revues scientifiques et culturelles (ARSC)

200 F